

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

MARIA RAIMUNDA CARVALHO ARAÚJO DE CERQUEIRA

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA
COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA: ORIENTAÇÕES
PARA A VALORAÇÃO DO ENSINO**

GOIÂNIA
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

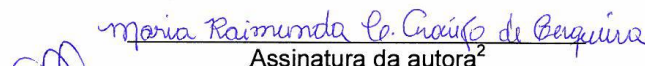
Nome completo do autor: Maria Raimunda Carvalho Araújo de Cerqueira

Título do trabalho: A Dimensão Pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: Orientações Para a Valoração do Ensino

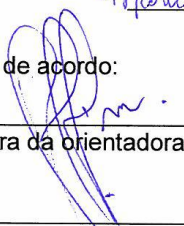
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura da autora²

Ciente e de acordo:


Assinatura da orientadora²

Data: 25 / 10 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

MARIA RAIMUNDA CARVALHO ARAÚJO DE CERQUEIRA

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA
COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA: ORIENTAÇÕES
PARA A VALORAÇÃO DO ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Profa. Dra. Gene Maria Vieira Lyra-Silva

GOIÂNIA
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ARAÚJO DE CERQUEIRA, MARIA RAIMUNDA CARVALHO
A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA
COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA: ORIENTAÇÕES PARA
A VALORAÇÃO DO ENSINO [manuscrito] / MARIA RAIMUNDA
CARVALHO ARAÚJO DE CERQUEIRA. - 2017.
CXCVIII, 198 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Gene Maria Vieira LYRA-SILVA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2017.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, lista de tabelas.

1. Educação Financeira. 2. Financiamento Educacional. 3.
Atividades Pedagógicas. 4. Valoração do Ensino. I. LYRA-SILVA, Gene
Maria Vieira, orient. II. Título.

CDU 37



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e cinco dias do mês de setembro de 2017, às 15:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA: ORIENTAÇÕES PARA A VALORAÇÃO DO ENSINO** da mestranda **Maria Raimunda Carvalho Araújo Cerqueira**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 033/PPGEED/2017 de 15 de setembro de 2017), considerou a dissertação apresentada

☒) Aprovada

☐) Não aprovada

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 25 de setembro de 2017.

Prof. Dra. Gene Maria Vieira Lyra-Silva (PPGEED/CEPAE/UFG) – Presidente

Prof. Dr. Almiro Schulz (PPGEED/CEPAE/UFG) – Membro interno

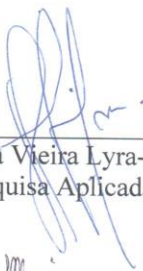
Prof. Dra. Lúcia Maria de Assis (FE/UFG) – Membro externo

MARIA RAIMUNDA CARVALHO ARAÚJO DE CERQUEIRA

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA
COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA:
ORIENTAÇÕES PARA A VALORAÇÃO DO ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, aprovada em 25 de 09 de 2017.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Gene Maria Vieira Lyra-Silva – Presidente da Banca
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/PPGEEB/UFG



Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis – Membro Externo
Faculdade de Educação/PPGE/UFG



Prof. Dr. Almiro Schulz – Membro Interno
Faculdade de Filosofia/PPGEEB/UFG

À memória de uma grande, simples e sábia mulher. A mulher mais humilde, batalhadora, forte e guerreira que conheci. Ela que sempre me incentivou a estudar e que, se hoje estivesse entre os humanos, certamente estaria radiante de felicidade e esbanjando sorrisos largos de alegria por esta minha conquista, que também é dela. Minha fonte de inspiração, minha base, minha mãe: Eulina Carvalho Araújo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande arquiteto do universo, pelo cuidado, pela proteção, pela iluminação e pelos incontáveis livramentos diários; enfim, pela graça da realização de mais esta etapa de sistematização do meu saber, quando reafirmou, em mim, a máxima do Apóstolo Paulo, de que “todas as coisas contribuem sobremaneira para o bem dos que o amam”. A Ele, toda honra e toda glória.

Ao meu amado esposo, João Frederico, pela tolerância e aceitação das minhas ausências; pelas renúncias, abdicação ou adiamento do conforto e de seus projetos, em função deste, que era meu e passou a ser dele também. “A vitória nesta batalha na busca dessa minha nova etapa de sistematização do saber é nossa, amado meu!” Minha eterna gratidão por tudo...

À minha família, em especial à minha querida irmã, Elizabeth (minha mãezona, amiga e confidente); ao meu cunhado, Antônio; e ao meu sobrinho, Juninho, que abriram as portas de sua casa em Goiânia, me acolheram e, acima de tudo, me nutriram de cuidados, carinho e amor. Mas, de maneira muito especial, à minha amada sobrinha, Edicléia Artiaga, que embarcou comigo nesse sonho e fez parte de todas as etapas, participando efetivamente de toda trajetória, desde o processo seletivo. Esta conquista também é sua, Cleinha: conseguimos!

À minha cunhada, Geraldina, e ao meu sobrinho (filho), Gabriel Alves Cerqueira, que me incentivaram e me apoiaram, inclusive financeiramente, para que esse sonho fosse possível. Gratidão em especial ao Gabriel, que contribuiu grandemente com seus conhecimentos tecnológicos.

Às meninas do grupo “das amigas” que sonharam, torceram, intercederam e vibraram comigo em cada etapa da realização desse sonho. Em especial, à minha comadre, Luciene Fialho, e a Alcilene Fialho e Viviane Vergara.

À minha amiga, Inêz Mascarenhas, e ao seu (nosso) filho, Mateus Mascarenhas, pela acolhida em sua casa em Goiânia e pela torcida de sempre.

Às amigas da vida e colegas de profissão pelas preciosas contribuições: Klívia, Luzia Asevedo, Débora Freitas, Natividade Ribeiro, Maria do Carmo e Alessandra Camargo, com as quais sempre pude contar na vida profissional, pessoal e acadêmica.

Às preciosas amigas/irmãs: Rosa, Mariléia, Jace (Pedrinha), Idá, Alê e Adriane, pela torcida, incentivo e apoio. E quem disse que tem de ser de sangue?

Aos colegas do Mestrado, em especial à Kaisy, Bruna Antunes, Eulâmpia, Telma, Ludmila, Elizete, Gisele e ao Aldiney, pelos desabafos, cumplicidade, companheirismo, pelas trocas, boas risadas e caronas.

Aos nobres professores das disciplinas do Mestrado, em especial às professoras doutoras Cláudia Barreto e Jaqueline Araújo Civardi; aos professores doutores Almiro Schulz e Marcos Antonio Gonçalves Júnior pela socialização de saberes que me proporcionou crescimento pessoal e intelectual.

À professora doutora Lúcia Maria de Assis, da Faculdade de Educação (FE/UFG) e, novamente, ao professor doutor Almiro Schulz, pela atenção e disponibilidade de tempo empreendido com o meu trabalho e por terem apresentado contribuições e reflexões significativas que colaboraram na construção e sistematização do produto final.

Ao Wéderson Carlos Pinheiro, secretário do PPGEEB, pela atenção e atendimento sempre que precisei.

Ao Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc) da FE/UFG, pelas importantes contribuições ao meu trabalho, em especial ao professor doutor João Ferreira de Oliveira.

E de maneira muito especial, eu não poderia deixar de agradecer a minha orientadora, professora doutora Gene Lyra que acreditou em mim, me escolheu e, de forma humana, me acolheu como “ser humano” durante toda a trajetória do curso. Socializou saberes e dividiu comigo lições de vida que me levaram a importantes reflexões que (re)significaram alguns dos meus conceitos e me oportunizou a apropriação de outros.

Agradeço, ainda, a mim mesma pelas infundas renúncias, pela privação do convívio familiar e social, pelas noites mal e/ou não dormidas em casa ou no ônibus (indo ou vindo de Goiânia a Palmas), em função do chamamento do dever e da dedicação aos estudos. E se me perguntarem se valeu a pena todo investimento (inclusive de tempo e financeiro), direi que, apesar dos meus medos, inquietações, ansiedades e indagações... Aliás, parafraseando, o que dizia meu professor da graduação, Milton Alves, “não direi palavra alguma, apenas abrirei a boca cheia de risos”. Enfim, mais um sonho realizado e mais uma etapa de sistematização do saber concluída... Outras etapas virão... Afinal, a vida é um eterno aprendizado e há muito a aprender...

“A inspiração vem com a primavera, desabrochando com as flores e pincelando a vida com suas cores, perfumes, sons e os beija-flores.”
Rosemari Dunck.

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo conhecer a dimensão pedagógica dada ao Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (PECGC) e sua valoração financeira para o ensino. Trata-se de um estudo de caso e, para tanto, tomou-se como campo de pesquisa uma unidade escolar da rede estadual de ensino do Tocantins. Fundamenta-se na investigação de pressupostos legais, teóricos e práticos que embasam o PECGC, a partir da seguinte questão-problema: quais aspectos favorecem ou dificultam a utilização dos recursos do PECGC na dimensão pedagógica na unidade escolar pesquisada e quais contribuições são verificadas, no incentivo de atividades e projetos, para a valoração do ensino? Assim, procurou-se verificar se a unidade escolar, de fato, faz uso dos recursos financeiros recebidos pelo PECGC para a valorização e realização das atividades pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada com alguns elementos de pesquisa quantitativa e foram utilizadas técnicas de revisão bibliográfica, análise documental e observação *in loco*. Os principais autores recorridos para fundamentar teoricamente o estudo foram: Triviños; Saviani; Gentili; Lyra-Silva; Dourado et al.; Davies; Oliveira R.; Sant Ana; Libâneo e Carvalho. A coleta de dados se deu por meio de aplicação de questionários sobre a dimensão pedagógica do PECGE e foi direcionada aos membros da associação de apoio, professores e equipe diretiva da unidade escolar pesquisada, público que definimos como os sujeitos/participantes da pesquisa. Por fim, foi realizada entrevista semiestruturada com a pessoa que está na função de direção da referida unidade escolar. O estudo culminou na elaboração do produto educacional: a proposição de uma planilha de custos para a proposição de atividades pedagógicas e, a partir desta, a elaboração de um livro-texto com orientações para a valoração do ensino, com o objetivo de alvitrar uma discussão sobre educação financeira, na perspectiva de uma administração voltada para a valoração das atividades pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Financeira. Financiamento Educacional. Atividades Pedagógicas. Valoração do Ensino.

ABSTRACT

The present paper aims mainly to know the pedagogical dimension given to the Shared Management Community School Program (PECGC, in portuguese) and its financial value for teaching. It is a case study and, for that, a state-funded school in the public education system of the state of Tocantins was chosen as a research field. It is based on the investigation of the legal, theoretical and practical assumptions underlying the PECGC, based on the following question: what aspects favor or hinder the use of the PECGC resources in the pedagogical dimension in the school unit studied and what contributions can be verified in the incentive of activities and projects to valorize teaching? Thus, it was attempted to verify if the school unit, in fact, makes use of the financial resources received by the PECGC for the valorization and accomplishment of the pedagogical activities. It is an applied qualitative research with some elements of a quantitative research. techniques of bibliographic review, documentary analysis and *in loco* observation were used. The main authors used to ground the study theoretically were: Triviños; Saviani; Gentili; Lyra-Silva; Dourado *et al* .; Davies; Oliveira R .; Sant Ana; Libâneo and Carvalho. Data collection was carried out through the application of questionnaires about the pedagogical dimension of the PECGE, directed to the members of the support association, teachers and management team of the researched school unit, which we defined as the subjects / participants of the research. Finally, a semi-structured interview was conducted with the person who is in charge of directing the said school unit. The study culminated in the elaboration of the educational product: the proposition of a cost sheet for the proposal of pedagogical activities and, from this, the elaboration of a textbook with orientations for the valuation of teaching, with the purpose of suggesting a discussion on financial education, from the perspective of an administration focused on the valorization of pedagogical activities.

Keywords: Financial Education. Educational Financing. Pedagogical Activities. Teaching Valuation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAE — Associação de Apoio às Escolas

AEF — Associação de Educação Financeira

Apaes — Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

ART. — Artigo

Bacen — Banco Central do Brasil

BM — Banco Mundial

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

Capes — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ — Custo Aluno Qualidade

CAQi — Custo Aluno Qualidade Inicial

CE — Constituição Estadual

CEE/TO — Conselho Estadual de Educação / Tocantins

Cepae — Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

CF — Constituição Federal

Cf. — Confira

CLT — Consolidação das Leis do Trabalho

CNE — Conselho Nacional de Educação

CNPJ — Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas

Conef — Comitê Nacional de Educação Financeira

Coremec — Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização

CPF — Cadastro Pessoa Física

CVM — Comissão de Valores Mobiliários

DOU — Diário Oficial da União

DCN — Diretrizes Curriculares Nacionais

DF — Distrito Federal

DRE — Diretoria Regional de Ensino

ED — Equipe diretiva

Enef — Estratégia Nacional de Educação Financeira

Enem — Exame Nacional do Ensino Médio

FE/UGG— Faculdade de Educação da UFG

Febraban — Federação Brasileira dos Bancos

FEE-TO — Fórum Estadual de Educação –Tocantins

FMI — Fundo Monetário Internacional

FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPM — Fundo de Participação dos Municípios

Fundeb — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ICMS — Imposto Sobre Circulação de Mercadorias

Ideb — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IGPM — Índice Geral de Preço do Mercado

Inep — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IOF — Imposto Sobre Operações Financeiras com Ouro

IPI — Imposto Sobre Produtos Industrializados Para Exportação

IPTU — Imposto Predial e Territorial Urbano

IPVA — Imposto Sobre Veículos Automotores

IR — Imposto de Renda sobre os Servidores Públicos

ISS — Imposto Sobre Serviços

ITBI — Imposto de Transmissão de Bens Imóveis Intervivos

ITR — Imposto Territorial Rural

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOA — Lei Orçamentária Anual

MA — Membro da Associação

MDE — Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC — Ministério da Educação

MP — Medida Provisória

MTO — Manual Técnico Orçamentário

Nedesc — Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura

OCDE — Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OECD — Organization for Economic and Co-Operation Development

OSCIP — Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

P — Professor(a)

PAR — Plano de Ações Articuladas

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola

PEA — Projetos de Aprendizagem

PECGC — Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada

PEE/TO — Plano Estadual de Educação /Tocantins

PEF — Programa de Educação Financeira

PERP — Plano Realidade e Perspectivas

PES — Planejamento Estratégico da Secretaria

PIB — Produto Interno Bruto

PNAE — Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE — Plano Nacional de Educação

PP — Proposta Pedagógica

PPA — Plano Plurianual

PPGEEB — Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

PPP — Projeto Político Pedagógico

Proemi — Programa Ensino Médio Inovador

Prof. — Professor

QTD — Quantidade

RG — Registro Geral

S/D — Sem data

Salto — Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins

Seduc — Secretaria da Educação, Juventude e Esportes

Sefaz — Secretaria da Fazenda

Seplan — Secretaria do Planejamento e Orçamento

Serasa — Centralização de Serviços dos Bancos S/A

SGE — Sistema de Gerenciamento Escolar

Siafem — Sistema Integrado de Administração Financeira de Estados e Municípios

Sintet — Sindicato dos Trabalhadores Estadual de Educação

SOF — Secretaria do Orçamento Federal

SPC — Secretaria de Previdências Complementares do Ministério Previdência e Desenvolvimento Social

Susep — Superintendência de Seguros Privados

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TO — Tocantins

UE — Unidade Escolar

UEX — Unidades Executoras

UFG — Universidade Federal de Goiás

UN — Unidade

UNI — Sistema de Integrado de Planejamento e Orçamento

ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Vinculação dos recursos para a educação.....	51
Quadro 2 - Valores repassados pelo PECGC de 1997 a 2002.....	62
Quadro 3 -Valores repassados pelo PECGC de 2003 a 2016	62
Quadro 4 - Repasses dos recursos do PECGC/2015.....	63
Quadro 5 - Forma de cálculo das parcelas para as escolas estadual e conveniada	68
Quadro 6 - Forma de cálculo das parcelas para as escolas de tempo integral – estadual e conveniada	69
Quadro 7 - Forma de cálculo das parcelas para as escolas especiais – Apaes.	69
Quadro 8 - Forma de cálculo das parcelas para as escolas agrícolas	69
Quadro 9 - Base de cálculo para os repasses às AAEs.....	70
Quadro 10 - Forma de cálculo do total da escola por mês	71
Quadro 11 - Estrutura da educação básica brasileira.	81
Quadro 12 - Missão, visão de futuro e valores da unidade escolar pesquisada.	94
Quadro 13 - Horários das aulas por turno na unidade escolar pesquisada.	95
Quadro14 - Dependências da unidade escolar pesquisada	95
Quadro15 - Participação nas tomadas de decisões na visão dos sujeitos/participantes da pesquisa.....	98
Quadro 16 - Critérios de avaliação	104
Quadro 17 - Pontos emergenciais/fragilidade e sugestões de melhoria dos(as) professores(as) 2016.....	104
Quadro 18 - Avaliação e sugestões de melhoria dos(as) alunos(as) 2016.....	108
Quadro 19 - Plano de Ação para 2015.	118
Quadro 20 - Processo de elaboração e execução do PPP na visão dos sujeitos/participantes da pesquisa.....	121
Quadro 21 - Processo de elaboração e execução do PPP na visão da gestão escolar.....	123
Quadro 22 - Aspectos positivos e negativos do PECGC na visão dos sujeitos/participantes da pesquisa.....	127
Quadro 23 - Priorização dos recursos do PECGC na visão dos sujeitos/participantes da pesquisa.....	131
Quadro 24 - Projetos/atividades pedagógicas financiadas pelo PECGC e seus resultados na melhoria da aprendizagem	132
Quadro 25 - Análise da aplicação do pré-teste da planilha de custos.	143
Quadro 26 - Legenda/comentários da planilha de custos antes e após pré-teste.	145
Quadro 27 - Legenda/comentários dos campos da planilha de custos/teste.	147

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Metas e resultados do Ideb projetados para as séries dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins).....	73
Tabela 2 - Metas e resultados do Ideb observados e projetados para as séries dos anos finais do ensino fundamental (escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins).....	73
Tabela 3 - Metas e resultados do Ideb observados e projetados para o ensino médio (escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins).....	73
Tabela 4 - Demonstrativo n.º de aluno(a) por série e sexo 2015 e 2016.....	89
Tabela 5 - Demonstrativo n.º de aluno(a) por série e turno 2015 e 2016.....	89
Tabela 6 - Estrato da coleta de dados.....	93
Tabela 7 - Número de turmas e alunos(as) 2015 e 2016	97
Tabela 8 - Taxas de rendimento escolar.....	119
Tabela 9 - Aplicação dos recursos do PECGC/2014.....	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planilha de custos para proposição de atividades pedagógicas.	25
Figura 2 - Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	111
Figura 3 - Planilha de custos para Proposição de Atividades Pedagógicas/Pré-teste	143
Figura 4 - Planilha de custos para Proposição de Atividades Pedagógicas/Teste.....	146
Figura 5 - Planilha de custos preenchida com proposição de atividades pedagógicas.....	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
 CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO: BREVE ABORDAGEM DAS TENDÊNCIAS POLÍTICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS.....	31
 CAPÍTULO II – O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	42
2.1 ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS.....	42
2.2 O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A ESCOLA (ANTI) DEMOCRÁTICA?.....	44
2.2.1 A autonomia e a gestão democrática na escola como mecanismo de participação e qualidade do ensino e o Projeto Político Pedagógico como instrumento de planejamento coletivo.....	46
2.3 POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, TOCANTINS E O PECGC	49
2.3.1 O financiamento da educação no Brasil: uma breve abordagem.....	49
2.3.2 O financiamento da educação no estado do Tocantins.....	54
2.3.3 O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: fundamentos, orientação teórica, filosofia, objetivos e operacionalização	60
2.4 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DE UMA ADMINISTRAÇÃO VOLTADA PARA A VALORAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: Viés para um exercício de cidadania	75
 CAPÍTULO III – RESULTADO DA PESQUISA: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	81
3.1 ESTRUTURA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E ESTADO DO TOCANTINS	81
3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	87
3.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	88
3.3.1 Pesquisa de campo: análise documental, observação e aplicação de instrumentos de coleta de dados.....	90
3.3.2 Organização Administrativa e Pedagógica da unidade escolar pesquisada	94
3.3.3 Parâmetros norteadores do ensino na escola pesquisada	110
3.4 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	116
3.4.1 Atividades pedagógicas: o que são.....	117
3.4.2 A importância das atividades pedagógicas para o ensino	117
3.4.3 As atividades pedagógicas trabalhadas na unidade escolar pesquisada.....	118
3.4.4 A organização dos eventos pedagógicos na unidade escolar pesquisada: grupos que promovem os eventos.....	134

CAPÍTULO IV – PRODUTO EDUCACIONAL.....	137
4.1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PECGC: ORIENTAÇÕES PARA A VALORAÇÃO DO ENSINO	137
4.2 O QUE É PLANÍLIA DE CUSTO?.....	140
4.3 PLANILHA DE CUSTOS PARA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.....	141
4.3.1 Pré-teste do produto educacional.....	142
4.3.2 Teste e versão final do produto educacional.....	146
4.3.3 Considerações transitórias sobre o produto educacional.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
ANEXOS.....	164
Anexo A - Meta 24 do Plano Estadual de Educação e suas respectivas estratégias.....	164
Anexo B - Relatório das ações/atividades planejadas X realizadas/2015	170
APÊNDICES.....	176
Apêndice 1 - Levantamento bibliográfico e documental.....	176
Apêndice 2 - Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e consentimento da participação: professores, membros da associação de apoio e equipe diretiva da escola.....	188
Apêndice 3 - Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e consentimento da participação: pessoa que exerce a função de direção.....	190
Apêndice 4 - Instrumento de coleta de dados: questionário.....	192
Apêndice 5 - Instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevista.....	195

INTRODUÇÃO

O arcabouço histórico, político, social e econômico dos anos de 1990 foi marcado pela política neoliberal, na lógica da liberdade econômica, com foco na descentralização de ações governamentais e nos gerenciamentos voltados para resultados. Assim, com fulcro no modelo político e na orientação da legislação vigente, o estado do Tocantins, buscando vivenciar e oportunizar a autonomia e participação nas decisões da escola, implantou, em 1997, o Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada. Este foi regulamentado pela Lei n.º 1.360 /2002, art. 79, com o nome de Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (PECGC), o qual é o objeto de estudo desta pesquisa, intitulada *A dimensão pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: orientações para a valoração do ensino*.

De acordo com Triviños (2012, p. 93), “o objeto da pesquisa pode surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”. E essa situação ressaltada pelo autor aconteceu nesta pesquisa, isso porque a pesquisadora atua profissionalmente como técnica do Departamento de Planejamento e Orçamento da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (Seduc-TO) e faz parte da equipe responsável por “planejar”, no Plano Plurianual (PPA), a dotação orçamentária dos programas e ações governamentais, dentre esses o PECGC. Este, desde sua implantação, quando das elaborações, revisões e execução do PPA, foi tratado como prioritário pelos gestores e gestoras do estado (governador, secretários e secretárias do Planejamento, Fazenda e Educação) e, para ele, era destinado maior aporte dos recursos orçamentários e financeiros nas divisões do montante dos recursos da educação.

Atuando como técnica educacional, a pesquisadora tinha a incumbência de fazer os lançamentos dos recursos orçamentários do PECGC, com suas respectivas rubricas, no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (UNI), ao elaborar o PPA, e no Sistema Integrado de Administração Financeira de Estados e Municípios (Siafem) quando da sua execução financeira. Esses lançamentos eram realizados praticamente de forma mecânica e automática, sem conhecimento sobre a filosofia do PECGC e sobre como esses recursos, de fato, eram utilizados pelas escolas, tampouco sobre o impacto desse investimento na valoração do ensino. Isso, no entanto, despertou curiosidade e interesse em saber e instigou uma investigação científica, a fim de verificar o PECGC, na perspectiva que ele foi pensado ao ser criado, por meio da análise do contexto teórico e legal dos fundamentos históricos, políticos, econômicos e sociais que o embasam e como ele se materializa na escola.

Considerando, ainda, a relevância social e educacional do tema, foi proposto o desenvolvimento desta pesquisa sobre a dimensão pedagógica do referido programa e sua valoração financeira no processo de ensino em uma unidade escolar da rede pública estadual de ensino do Tocantins, cujo nome foi omitido, a fim de garantir o anonimato e sigilo dos participantes e evitar possíveis conflitos de interesses. Vale destacar que se trata de um Centro de Ensino Médio, localizado na zona urbana de Palmas (TO), em uma quadra residencial do plano diretor da capital. A unidade contempla as três séries do ensino médio regular na modalidade presencial, nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo majoritariamente estudantes menos favorecidos economicamente.

Em sua clássica obra *De Pueris (Dos meninos)*, Erasmo de Rotterdam (2008, p. 27) questiona sobre o uso e proveito em “ter bens”, se “aquele a quem se destina não sabe administrá-lo?”. A despeito disso, considerando que o PECGC destina recursos públicos às escolas via associações de apoio, requerer o bom uso desses recursos financeiros, de certa maneira, exige que a escola esteja preparada para gerir tais recursos de forma a alcançar os objetivos que constam em sua proposta pedagógica, de modo que sentiu-se a necessidade de alvitrar uma discussão sobre educação financeira¹ na perspectiva de uma administração voltada para a valoração das atividades pedagógicas.

Dessa forma, ponderando a necessidade de investimento financeiro para a execução da proposta pedagógica das escolas e, ainda, observando que o PECGC é o principal programa responsável por viabilizar o aporte de recursos financeiros para as unidades escolares públicas da rede estadual de ensino do Tocantins, foi sugerida a priorização dos recursos do PECGC, sobretudo para as atividades pedagógicas elegidas pelo coletivo da escola, que constam das propostas de cada unidade escolar.

Nesse sentido, levando em consideração que programas de pós-graduação em nível de mestrado profissional na área de ensino exigem como parte integrante da pesquisa a proposição de um produto educacional a partir da realidade pesquisada e considerando, ainda, a inexistência de uma ferramenta que evidencie a priorização das atividades pedagógicas na unidade escolar pesquisada, a título de produto educacional, foi elaborada e aplicada uma planilha de custos para a proposição de atividades pedagógicas e, a partir desta, confeccionado um livro-texto com orientações para o uso da planilha que deverá ser

¹Este tema será abordado no capítulo 2 desta dissertação em um tópico específico intitulado “Educação Financeira na perspectiva de uma administração voltada para a valoração das atividades pedagógicas: viés para um exercício de cidadania”.

disponibilizado à unidade escolar pesquisada e às demais escolas que tiverem interesse. Assim, acredita-se contribuir para a valoração do ensino nas escolas que fizerem uso desse material.

Ressalta-se que o produto educacional será detalhado no Capítulo IV deste trabalho, o qual se constitui de orientações para proposição e valoração de atividades pedagógicas, por meio de uma planilha de custos (modelo a seguir), destinada aos responsáveis pelas proposições e realizações dessas atividades a serem materializadas com recursos do PECGC e de um livro-texto com orientações quanto ao uso da referida planilha visando à priorização das atividades pedagógicas.

Figura 1 - Planilha de custos para proposição de atividades pedagógicas

1- PLANILHA DE CUSTOS PARA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA (PECGC)								
2- NOME DA ASSOCIAÇÃO: Associação de Apoio à Unidade Escolar...								
3- CNPJ:								
4- ENDEREÇO:								
5- PROJETO/AÇÃO/ ATIVIDADE A SER REALIZADA:								
6- PROPOSTA	7- PÚBLICO-ALVO PREVISTO	8- QTD. / PÚBLICO-ALVO PREVISTO	9- PREVISÃO PARA REALIZAÇÃO		12- UN. DE MEDIDA	13- QTD	14- VALOR (R\$)	
			10- INÍCIO	11- TÉRMI NO			15- UNITÁ RIO	16- TOTAL
			__/__/__	__/__/__				__/__/__
			__/__/__	__/__/__				
17- VALOR TOTAL DA AÇÃO-----								
18- Observação:								
19- Solicitação						22- Autorizo/ Associação		
20- Data: ____/____/____						23- Data: ____/____/____		
21- Assinatura do proponente responsável pelo projeto/ação						24- Assinatura		

Fonte: Elaborada pela autora.

Feita essa explanação da motivação do “objeto de estudo e da propositura do produto educacional”, far-se-á uma breve apresentação do “campo de estudo”, da metodologia da

pesquisa e dos respectivos sujeitos participantes, bem como dos objetivos e da questão-problema que motivou a pesquisa.

O campo desta pesquisa é uma escola da rede estadual de ensino do Tocantins que atende um quantitativo considerável de estudantes (cerca de 1.250 em 2015) das três séries do ensino médio regular, distribuídos nos períodos matutinos, vespertino e noturno. Justifica-se a escolha dessa escola como campo da pesquisa por ser uma unidade escolar beneficiada com recursos do PEEGC (objeto de pesquisa); por ter um discurso de ser ancorada em princípios democráticos por meio de uma gestão participativa; por ter um projeto que informa sua filosofia e tendência pedagógica (sociointeracionismo); e por afirmar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que seu principal objetivo é “promover a formação integral dos alunos por meio da utilização de materiais didático/tecnológicos educacionais, práticas efetivas em sala de aulas, metodologias diversificadas e motivadoras que proporcionem aprendizagens mais significativas”. Por fim, por levantar a bandeira de escola que valoriza as atividades pedagógicas, a unidade de ensino fez a pesquisadora vislumbrar a possibilidade de ser uma escola que contribui com elementos importantes para o desenvolvimento dos objetivos desta pesquisa, a saber, de “identificar a dimensão pedagógica dada o PEEGC e verificar se, de fato, os recursos financeiros são priorizados para as atividades pedagógicas pela unidade escolar pesquisada, de forma a haver valoração financeira no processo de ensino”.

A pesquisa definiu como participantes os membros da associação de apoio, os professores, as professoras e a equipe diretiva da unidade escolar (coordenação pedagógica, secretaria, biblioteca, laboratórios e orientação educacional), todos na faixa etária entre 18 e 65 anos de idade. Ressalta-se que, de acordo com a Resolução n.º 196/96², que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, sujeito de pesquisa “é o participante pesquisado, individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração”. A resolução em vigor, n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, usa o termo “participantes da pesquisa”. No entanto, traz o mesmo enfoque ao identificá-lo como o “indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável (eis) legal (is), aceita ser pesquisado”.

Portanto, após leitura, entendimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³, foram aplicados questionários de coleta de dados e informações a

² Revogada pela Resolução em vigor n.º 466, de 12 de dezembro de 2012.

³ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e cartas de anuência não serão anexados a esta dissertação, a fim de manter o anonimato e o sigilo da escola e dos participantes da pesquisa. Ficarão de posse da

representantes, membros de cada segmento da associação de apoio da unidade escolar pesquisada, considerando que estes são responsáveis pelas tomadas de decisões em relação à priorização e à execução das atividades a serem custeadas com os recursos do PECGC. Ainda foram aplicados instrumentos de coletas de dados sobre a dimensão pedagógica do PECGE a professores, professoras e equipe diretiva e, por fim, foram realizadas entrevistas com a pessoa que exerce a função de direção da unidade escolar.

As entrevistas foram concedidas em caráter voluntário, de livre e espontânea vontade dos participantes; são descritivas, de natureza aplicada. Para tanto, utilizou-se a técnica semiestruturada, com questionários de perguntas fechadas e abertas, que, posteriormente, foram tabuladas e tratadas em consonância com os objetivos propostos na pesquisa.

Este trabalho teve como objetivo principal “conhecer a dimensão pedagógica dada ao PECGC e sua valoração financeira para o ensino”. Para tanto, inicialmente procurou-se identificar a forma, o valor, a periodicidade, a destinação e os objetivos dos repasses de recursos por meio do PECGC. Em seguida, buscou-se levantar quais as atividades e os projetos pedagógicos desenvolvidos na unidade escolar pesquisada são financiados pelo programa, verificando se esses recursos privilegiam a dimensão pedagógica; e, por fim, tentou-se contribuir para a valoração das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, por meio da construção de orientações para a distribuição da verba do PECGC.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada com alguns elementos de pesquisa quantitativa. De acordo com Triviños (2012, p. 109), a pesquisa exploratória “permite ao pesquisador aumentar sua experiência” em torno do problema pesquisado. Para ele, “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seus estudos nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida planejar uma pesquisa descritiva”. Esse autor destaca, ainda, que a maioria das pesquisas realizadas no campo da educação é do tipo descritiva e que o seu foco reside no “desejo do pesquisador conhecer a realidade do objeto e campo de pesquisa, tais como: seus professores e suas formações e preparação para o trabalho, sua filosofia educacional, seus valores, problemas, proposta curricular e os métodos de ensino.” (TRIVIÑOS, 2012, p. 110).

Coadunando com Triviños (2012) do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa foi do tipo exploratória e descritiva, adotando-se procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, análise documental, observação *in loco* e entrevistas. Fundamentou-se na

pesquisadora e serão arquivados pelo período de cinco anos, depois desse prazo serão descartados (picotados e reciclados).

investigação de pressupostos legais, teóricos⁴ e práticos que embasam a filosofia do PECGC, a partir da seguinte questão-problema: quais aspectos favorecem ou dificultam a utilização dos recursos do PECGC na dimensão pedagógica da unidade escolar pesquisada e quais contribuições são verificadas, no incentivo de atividades e projetos, para a valoração do ensino? As hipóteses levantadas foram:

- a) Embora o PECGC também tenha o objetivo de favorecer a dimensão pedagógica, a forma como é estruturado, a periodicidade dos repasses e o valor dos recursos repassados podem dificultar ou impedir a efetividade dessa dimensão e, consequentemente, o ensino na unidade escolar.
- b) Os recursos financeiros recebidos pelo PECGC talvez não estejam sendo usados pela unidade escolar pesquisada para a efetiva valorização dos projetos/atividades pedagógicas.
- c) É preciso melhor aprimoramento dos recursos financeiros, a fim de que estes de fato contribuam para a melhoria do ensino e, assim, priorizem os projetos ou atividades pedagógicas, pois pode não haver clareza por parte da associação de apoio à escola sobre quais atividades devem ser priorizadas e executadas.

Os principais autores recorridos para fundamentar teoricamente o estudo foram: Triviños (2012), para contribuir com os caminhos metodológicos da pesquisa; Saviani (2002, 2011e 2012), Gentili (2009) e Grin (2013), que apresentam as tendências políticas, sociais e econômicas do neoliberalismo e trazem contribuições para a reflexão e a análise sobre as nuances do regime neoliberal e suas implicações nas políticas educacionais; Saviani (2015) e Lyra-Silva (2013), para apresentar os princípios e processo de instituição do Estado Democrático de Direito; Dourado et al. (2006), que abordam a democratização da escola pública como uma construção que envolve participação cidadã das comunidades escolar e local, um *constructo* que se dá nas lutas diárias daqueles que estão inseridos nos processos educativos; Lyra-Silva (2002), Davies (2012) e Oliveira R. (1999; 2001), para refletir sobre a política de financiamento da educação no Estado Democrático de Direito e suas dimensões legais; Sant Ana (2014) e Augustinis et al. (2012), que apresentam um estudo e contribuem

⁴ Foi adotada, como pressuposto teórico, a Pedagogia histórico-crítica, a qual se fundamenta no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural. Segundo Saviani (2013), ela propõe a ruptura das teorias pedagógicas não críticas e crítico-reprodutivistas, reconhecendo as potencialidades emancipadoras da ação educativa, a qual deve confrontar a lógica neoliberal, o neopragmatismo e as formas de alienação decorrentes do modo de produção capitalista.

para a análise dos rumos da educação financeira no Brasil; Libâneo (1990), que apresenta as principais tendências pedagógicas, e Carvalho (2004; 2009), que aborda sobre o PECGC e observa que este foi implantado sob a égide do neoliberalismo, evidenciado como estratégia de gerencialismo para atender os ditames da política neoliberal.

No intuito de sistematizar os dados, informações e reflexões acerca do tema em estudo, este trabalho dissertativo foi dividido em quatro capítulos. O primeiro apresenta uma breve abordagem em torno do objeto da pesquisa, visando situar o contexto histórico e as tendências políticas, sociais e econômicas em que o PECGC foi pensando, criado e implantado no estado do Tocantins.

O segundo capítulo apresenta elementos da política de financiamento da educação no Brasil e no estado do Tocantins, dentro do Estado Democrático de Direito e suas relações com o PECGC, com apontamentos do diferencial deste em relação a outras experiências antecedentes e atuais que giram em torno do PECGC ser um programa de governo amparado pela Lei de Sistema do estado do Tocantins. Também traz uma abordagem sobre escola democrática e educação financeira, na perspectiva de uma administração voltada para a valorização de atividades pedagógicas, a fim de embasar o produto educacional: planilha de custos para proposição de atividades pedagógicas e um livro-texto confeccionado a partir da planilha de custos.

O terceiro capítulo vem imbuído de questões práticas e específicas de uma unidade escolar, dialogando em torno dos apontamentos que constam nas observações, análises documentais, entrevistas e antecedentes teóricos estudados, principalmente em relação às atividades, à organização dos eventos pedagógicos e à importância destes para o ensino. Apresenta o resultado da pesquisa de campo, descreve o campo da pesquisa, seu respectivo tipo de organização administrativa e pedagógica e as atividades pedagógicas trabalhadas na unidade escolar pesquisada nos últimos dois anos (2015 e 2016).

Já no quarto e último capítulo, faz-se uma abordagem em relação ao produto educacional, apresenta-se a dimensão pedagógica do PECGC: orientações para a valorização do ensino, a planilha de custos para proposição de atividades pedagógicas, evidenciando conceitos como: O que é planilha? O que é uma planilha de custos? E ainda apresenta os resultados da aplicação da planilha de custos, a qual foi disponibilizada e testada pelos responsáveis por propor atividades pedagógicas na escola pesquisada.

Por fim, à guisa de conclusão, apresentam-se as considerações a despeito das impressões do estudo, confrontando os antecedentes teóricos com as constatações práticas em torno do PECGC, precisamente sobre a sua dimensão pedagógica e a valoração financeira no processo de ensino.

Dessa forma, esperamos que os resultados da pesquisa que constam na presente dissertação e o produto educacional possam contribuir para a reflexão e, quiçá, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem oferecido pela unidade escolar pesquisada, bem como para outras instituições educacionais que se interessarem.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO: BREVE ABORDAGEM DAS TENDÊNCIAS POLÍTICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS

“Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.”
Demerval Saviani⁵

Para contextualizar a ordem social vigente quando da concepção, implantação e implementação do PECGC, partir-se-á de uma breve abordagem sobre as tendências políticas, sociais e econômicas da época. O conhecimento deve objetivar a emancipação dos sujeitos sociais, e a educação é uma prática social de construção do conhecimento que se realiza em um tempo histórico. Nesse sentido, a Pedagogia histórico-crítica de origem Marxista⁶, proposta por Dermeval Saviani⁷, no final do ano 1979 e início dos anos 1980, sustenta que a educação é mediadora da prática social e seu papel é a transformação social. Segundo esse autor, a Pedagogia histórico-crítica procura “reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista.” (SAVIANI, 2011, p. 78).

Os marcos teóricos e legais que norteiam e permeiam as discussões e práticas educacionais se consolidam na perspectiva de garantir o acesso e a melhoria da “qualidade do processo de ensino e aprendizagem”. A preocupação com a qualidade na educação é uma questão de interesse mundial e perpassa por várias iniciativas, a partir dos anos de 1990, quando foram realizados diversos eventos que elucidaram compromissos mundiais em prol da

⁵ Demerval Saviani (2012, p. 69-70).

⁶ Teoria do filósofo alemão, Karl Heinrich Marx (1818-1883), que tem como concepção filosófica o Materialismo Histórico Dialético e, como objeto, a relação entre a sociedade burguesa, o proletariado e o trabalho no modo de produção capitalista.

⁷ Demerval Saviani (1944 - de direito/registo, pois de fato nasceu em 25/12/1943). É um importante filósofo e pedagogo brasileiro. Autor da teoria denominada Pedagogia histórico-crítica.

educação. Dentre eles, destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990), a de Nova Delhi/Índia (1993), a de Salamanca/Espanha (1994), a de Aman/Jordânia (1996) e o Fórum de Educação (Dacar, 2006), que culminou na elaboração de um Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, no qual consta seis objetivos, com destaque para a equidade do acesso e a qualidade da educação, como se observa a seguir:

1. Expandir e melhorar as ações abrangentes de cuidados e educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e menos favorecidas.
2. Garantir que, em 2015, todas as crianças – em particular meninas, crianças em circunstâncias difíceis e crianças que pertencem a minorias étnicas – tenham acesso às séries iniciais do ensino fundamental de boa qualidade, de forma completa, gratuita e compulsória.
3. Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e de todos os adultos sejam atendidas por meio do acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e de habilidades para a vida.
4. Alcançar melhora de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015 – especialmente para mulheres – e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.
5. Eliminar as desigualdades de gênero no ensino fundamental e médio até 2015 e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015, com foco na garantia de acesso integral e igualitário para meninas e em conquistas em educação básica de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, garantindo sua excelência, para que os resultados de aprendizagem identificáveis e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em leitura, operação com números e habilidades essenciais para a vida.

O Brasil tem participado dessas discussões e tomado algumas decisões nesse sentido, a exemplo do Decreto Presidencial n.º 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, a ser adotado como uma conjugação de esforços pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, além da participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

A partir desse decreto, as ações de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC) se dão mediante adesão ao Plano de Metas e da Elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) que, por sua vez, se consolida como um termo de cooperação entre a União, os estados e os municípios por meio da transferência de recursos financeiros adicionais, visando à melhoria dos indicadores educacionais. De acordo com o MEC, o PAR

é um instrumento de gestão e planejamento de políticas educacionais e se constitui em um importante mecanismo de avaliação e controle dessas políticas para a

promoção da qualidade da educação básica, expressa em metas avaliativas instituídas e estabelecidas pelo próprio MEC. (BRASIL, 2011).

A Constituição Federal (CF/1988) vigente, em seu artigo 206, ao versar sobre os princípios do ensino, faz alusão à “garantia de padrão de qualidade”. Ainda no artigo 214, apresenta a necessidade do estabelecimento do Plano Nacional de Educação⁸ (PNE), com o objetivo “[...] de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino”[...], de forma à condução da “melhoria da qualidade do ensino”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei Federal n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a “qualidade do ensino” também é palavra de ordem, com destaque para a “garantia de padrão de qualidade”, mencionada no artigo 3º, que trata dos princípios do ensino e o artigo 9º, que apresenta uma das incumbências da União: a de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Entretanto, de acordo com Gentili (1999), essa discussão em torno da qualidade em educação no cenário brasileiro, a partir da década de 1980, materializa-se não no nexo da “qualidade social”, mas na lógica neoliberal da “qualidade total”, a qual é atrelada à vinculação empresarial que se preocupava, sobretudo, com a formação voltada aos interesses do mercado e que tinha pouco comprometimento com os amplos ideais humanos de formação.

Nesse contexto, visando a “melhoria da qualidade do ensino”, nasce o PECGC, objeto desta pesquisa, a qual visa contribuir para a reflexão, em especial, sobre a dimensão

⁸ Conforme consta no portal do MEC, o primeiro Plano Nacional de Educação é datado de 1962, na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/1961. Porém não foi proposto na forma de um projeto de lei, foi apenas um Decreto do Presidente João Goulart. Restringia-se a uma iniciativa do Ministério da Educação aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Tratava-se de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para um período de oito anos. Sofreu uma revisão em 1965, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Passou por uma nova revisão em 1966, que se chamou Plano Complementar de Educação, sendo introduzidas alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192, Acesso em: 15 de julho de 2016. De acordo com Saviani (2015), o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), proposto como projeto de lei, foi instituído pela Lei n.º 10.172/ 2001, com vigência até 2011. O segundo foi sancionado em 25 de junho de 2014 pela Lei n.º 13.005/2014, com vigência até 2024. Destaca-se que em função das discussões e demora da aprovação do projeto/minuta do novo plano, enviado à Câmara Federal em 2010 houve um período sem PNE compreendido entre 2011 a 2014. (SAVIANI, Demerval. PNE e o Sistema Nacional de Educação. Palmas: UFT, 4 de agosto de 2015. Palestra ministrada a professores, estudantes e comunidade).

pedagógica no processo de ensino atribuído por um programa educacional de repasses de recursos financeiros, o qual, de acordo com Carvalho (2009, p. 110), aponta para “uma gestão gerencial, muito mais interessada em aspectos quantitativos do processo educativo [...] do que com a qualidade do ensino oferecido”.

Vale ressaltar que o preâmbulo da CF vigente versa sobre a instituição de um Estado Democrático de Direito, “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, com valores supremos de uma sociedade fraterna e pluralista, fundada na harmonia social e comprometida com a solução pacífica das controvérsias”. O artigo 1º dessa Constituição preconiza que “todo poder emana do povo” e dispõe sobre os fundamentos desse Estado Democrático de Direito, como se constata a seguir:

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;
V - o pluralismo político.

Charlot (2013), Carvalho (2004), Grin (2013) e Lyra-Silva (2002) explicitam que em resposta à crise no início do século XX, marcada pela I Guerra Mundial e pela depressão econômica de 1929, em vários países foi adotada a orientação econômica e política denominada “liberalismo”, que pregava, sobretudo, a liberdade mercadológica em relação ao estado. Com a decadência desse modelo “liberal”, passou-se a adotar a política do bem-estar social, a qual, conforme esses autores, foi evidenciada por constantes interferências do chamado estado regulador na economia, regulando-a com foco no estímulo da produção para que houvesse geração de emprego e renda, motivo pelo qual era notória a estatização de empresas.

De acordo com Grin (2013), no Brasil, a política do estado do bem-estar social teve início pós-golpe de 1964⁹, sob a égide de um regime militar e autoritário, e se consolidou e se expandiu nos anos 1970 e 1980, com o discurso de

⁹“Golpe Militar” que aconteceu no Brasil em 1964, com o qual se estabeleceu uma “ditadura militar” que permaneceu até 1985, quando o país passou a ser regido por um regime “democrático”, com a instituição do Estado Democrático de Direito que perdura até hoje. De acordo com Saviani, embora seja uma “democracia excludente” e eufemismo de “ditadura”, “o golpe de 64 fora justificado como necessário para salvar a democracia, proclamando-se, por sua vez o referido regime, não apenas como democrático, mas como guardião

manter a ordem, a moral e dirimir as desigualdades sociais, primando por um Estado, como agente de promoção social, econômica e política do país, proporcionando aos seus habitantes prioritariamente a defesa de direitos à educação, saúde, bens e serviços sociais essenciais e mínimos necessários à vida, tais como *água, esgoto, moradia, benefícios trabalhistas, transporte e lazer*. (GRIN, 2013, p. 91, grifo do autor).

O mesmo autor sustenta que, ao contrário do que pregava, a política social do regime militar foi constituída de maneira burocrática e autoritária,

não houve universalização dos direitos sociais, tampouco o respeito aos direitos civis, e sim, um modelo econômico concentrador de renda e socialmente excludente que financiou a ampliação da oferta de serviços sociais. (GRIN, 2013, p. 188, grifo nosso).

Com o declínio do regime do estado do bem-estar nos anos de 1980, novamente há uma retomada da corrente liberal, dessa vez com uma nova vertente batizada de “neoliberalismo”. O regime neoliberal foi uma reação teórica e política contra o estado intervencionista e de bem-estar. Com um discurso econômico, ele propõe liberdade de comércio (livre mercado) e o desenvolvimento econômico, tecnológico e social. A despeito disso, Perry Anderson (1995, p. 22) afirma que o neoliberalismo “se opõe diretamente ao Keynesianismo¹⁰ vigente até então, que preconizava a atuação direta do Estado na economia e que essa atuação deveria preocupar-se com a geração do estado de bem-estar social”.

Na década de 1990, o Brasil sofre influências de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) etc., os quais defendem o neoliberalismo e, com isso, inclusive, o país adota e vive as nuances da política neoliberal, não mais na lógica do estado regulador, e sim no sentido da liberdade econômica, com foco na descentralização de ações governamentais, com gerenciamentos voltados para resultados. Nesse contexto, Grin (2013, p. 194) afirma que, a partir de 1994, com o Plano Real¹¹ já em vigor, “gerou-se uma estratégia de desenvolvimento social baseada na universalidade,

da democracia” (SAVIANI, 2015, p.9). Para esse autor, “tratava-se de uma ditadura reconhecida explicitamente pelos seus próprios agentes e por isso não apenas realizada, mas também proclamada como tal. Em contrapartida, o regime militar constituiu uma ditadura envergonhada de si mesma, sentindo, em consequência, a necessidade de se autoproclamar democracia. Democracia excludente, podemos conceder” (SAVIANI, 2015, p. 95).

¹⁰ Teoria econômica do século XX defendida pelo economista inglês John Maynard Keynes, em sua obra *Teoria geral do emprego, juro e moeda* (1936), a qual defendia uma nova organização político-econômica em que o Estado fosse um agente indispensável na economia. Teoria esta que deu origem ao regime do Estado do Bem-Estar Social. (SOUSA, Rainer Gonçalves. Doutrina Keynesiana; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/doutrina-keynesiana.htm>>. Acesso em 13 de julho de 2016).

¹¹ O Plano Real, ainda vigente, foi um plano econômico brasileiro elaborado pelo ministro da Fazenda da época, Fernando Henrique Cardoso, com participação de alguns economistas, desenvolvido e aplicado em 30 de junho de 1994, durante o governo de Itamar Franco, com o principal objetivo de redução e do controle da inflação. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-141996000300007&script=sci_arttext. Acesso em 13 de julho de 2016.

solidariedade, igualdade de oportunidades, participação, descentralização e associação com a sociedade civil”.

Saviani ressalta que, a partir da segunda metade do século XX, são impostas à educação as condições de funcionamento do mercado capitalista, o qual ele denomina de “concepção produtivista de educação, quando a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (2002, p. 22). Nesse mesmo sentido, Gentili (2009) aponta para a abdicação do ideário de democratização pelo ideário da qualidade na perspectiva empresarial da eficiência, em que se busca trazer para a escola a mesma lógica organizacional do mercado.

Assim, em meio ao arcabouço histórico, político, social e econômico dos anos 1990, marcado pela lógica neoliberal, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei 9.394/96, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)¹². “A expressão *diretrizes e bases* é compreendida no sentido de que a lei que regula a educação deve oferecer as indicações, as instruções, os fins sobre os quais se estabelecem as bases, o apoio, os fundamentos de um plano educacional” (LYRA-SILVA, 2013, p. 31-32, grifo da autora).

Corroboramos o pensamento da autora quando sinaliza que “uma lei de diretrizes e bases da educação não deveria expressar, especificamente, o ponto de vista de um plano governamental”, em especial quando este é estruturado para atender a lógica mercadológica do capitalismo mundial e de seus desdobramentos, no caso, o neoliberalismo.

Dentro do chamado Estado Democrático de Direito e na premissa da ordem socioeconômica do regime capitalista, na lógica neoliberal, o Brasil adota nova política de financiamento da educação, de forma que a partir da CF/1988, e reforçado pela LDB de 1996, passa-se a obrigações constitucionais à garantia da continuidade¹³ de destinação de recursos oriundos de impostos de forma vinculada à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), adotando-se novos percentuais específicos das receitas vinculadas à educação para cada ente federado, como se observa no artigo 122 da Carta Magna: “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”.

¹² A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 é a primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1ª LDBEN ou LDB. Neste trabalho dissertativo, trataremos como LDB.

¹³ A vinculação de recursos orçamentários para a educação começou na Constituição de 1934. (LYRA-SILVA, 2002, p.21), por isso o uso do termo “continuidade”. Assunto que será tratado no capítulo 2 desta dissertação, quando abordar-se-á sobre o Financiamento da Educação no Brasil.

O objeto de estudo desta pesquisa, o PECGC, é um programa de repasses de recursos financeiros para as escolas públicas da rede estadual de ensino e algumas conveniadas no estado do Tocantins. Esse estado localiza-se no sudoeste da região norte do Brasil e é o mais novo estado da federação brasileira. Foi criado em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da CF de 1988 e efetivamente instituído a partir de 1º de janeiro de 1989. Antes, pertencia ao Estado de Goiás, era precisamente o norte goiano. A história registra que, desde os séculos XVIII e XIX, foi fruto de muitas discussões e lutas políticas e sociais de movimentos separatistas. Inclusive, propostas foram apresentadas ao Congresso Nacional nas gestões dos presidentes João Figueiredo e José Sarney, os quais as vetaram. Seguindo os mesmos ritos da CF/1988, a primeira Constituição do Estado, foi promulgado um ano após sua criação, em 5 de outubro de 1989. A organização política administrativa do estado inicialmente era composta por 79 municípios; atualmente, possui 139. Sua capital, cidade de Palmas, foi criada em 20 de maio de 1989 e instalada em 1º de janeiro de 1990. Localiza-se no centro geodésico do país e foi construída exclusivamente para ser a sede do governo estadual do Tocantins.

Assim, sobre a pujança do neoliberalismo, nasce o Tocantins. A educação deste estado é organizada¹⁴ sob a ótica da nova política de financiamento educacional e seu financiamento se dá em conformidade com a CF/1988 e a LDB/1996. Dessa forma, é custeada com o mínimo de 25% dos recursos de sua receita¹⁵ resultante de impostos e transferência, além de receita do salário-educação e de outros recursos previstos na legislação vigente.

Atualmente, o financiamento é contemplado com o percentual mínimo composto por recursos constitucionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹⁶, recursos do salário-educação, de transferências voluntárias do governo federal e de outras receitas do tesouro do estado que fazem parte do cômputo dos 25%. Além disso, há o recebimento de complementos com

¹⁴ Usou-se esse termo no sentido de organização e expansão da educação enquanto estado, uma vez que antes, quando ainda era Goiás, mesmo que de forma tímida a região norte já era contemplada com educação escolar.

¹⁵ Na origem dessa receita, estão inclusos o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) para os municípios, o Imposto Sobre Serviços (ISS), o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), o Imposto de Transmissão de Bens Imóveis Intervivos (ITBI) e a cota parte do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias (ICMS). Também entram a parte municipal do Imposto Territorial Rural (ITR), do Imposto Sobre Veículos Automotores (IPVA), do Imposto Sobre Produtos Industrializados Para Exportação (IPI Exportação), do Imposto Sobre Operações Financeiras com Ouro (IOF Ouro) e o Imposto de Renda sobre os servidores públicos. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 13 de julho de 2016.

¹⁶ Fundeb: é um fundo de natureza contábil (isto é, não tem órgão gestor ou personalidade jurídica), direcionado a financiar toda a educação básica. Possui duração de 14 anos e foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pelo Decreto n.º 6.253/2007 e pela Medida Provisória 339, de 28 de dezembro de 2006, a qual se tornou na Lei n.º 11.494 de 23 de junho de 2007. Davies adverte que “não basta garantir a disponibilidade contábil de recursos para o sistema educacional. É preciso assegurar a sua destinação real, sobretudo às atividades-fim da educação” (DAVIES, 2013, p. 53).

recursos do tesouro estadual, para a realização de ações e/ou atividades que não podem ter suas despesas contabilizadas nos 25%, em conformidade com o artigo 71 da LDB.

Além de ser subordinada aos ditames da CF, da LDB e dos diversos decretos, instruções normativas, portarias e regulamentos federais e estaduais, a educação do Tocantins é regida pela Lei do Sistema Estadual, Lei n.º 2.139¹⁷ de 3 de setembro de 2009 (vigente), publicada no Diário Oficial do Estado do Tocantins n.º 2.970, a qual dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, disciplinando a organização da educação escolar que se desenvolve no seu âmbito, de forma vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

Destaca-se que a primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino foi a Lei n.º 653 de 19 de janeiro de 1994, a qual foi revogada pela Lei n.º 1.038 de 22 de dezembro de 1998 que, por sua vez, foi também revogada em 2002, pela Lei n.º 1.360. Esta também foi suplantada em 2009, pela citada Lei do Sistema vigente até esta data.

A LDB, em seu artigo 15, garante autonomia à escola ao estabelecer que:

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

Assim, com fulcro no modelo político e na orientação da legislação federal e estadual vigentes, o estado do Tocantins, buscando vivenciar e oportunizar a autonomia e a participação nas decisões da escola, implantou em 1997 o Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada. Este foi regulamentado pela Lei n.º 1.360¹⁸/2002, art. 79, com o nome de Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (PECGC), o qual é o objeto desta pesquisa, que, por sua vez, é reforçado na Lei do Sistema Estadual de Ensino vigente até esta data, Lei n.º 2.139 de 3 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial n.º 2.970, a qual foi alterada pela Lei n.º 2.601, de 5 de julho de 2012, que trata do estudo sobre os símbolos nacionais e do estado do Tocantins que deverão compor os currículos dos ensinos fundamental e médio na condição de tema transversal.

¹⁷ Lei do Sistema Estadual de Ensino vigente, porém alterada pela Lei n.º 2.601, de 5 de julho de 2012, que trata acerca do estudo sobre os símbolos nacionais e do estado do Tocantins que deverão compor os currículos dos ensinos fundamental e médio na condição de tema transversal.

¹⁸ Lei de 31 de dezembro de 2002, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Publicada no Diário Oficial do Estado do Tocantins n.º 1.347. Esta foi revogada pela Lei n.º 2.139 de 3 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial n.º 2.970, a qual permanece vigente até esta data.

Ressalta-se que o PECGC já nasceu com força de um programa de estado e se consolidou com fundamentos legais e normas internas que norteiam todo o processo na perspectiva de garantir um ensino público de qualidade e o fortalecimento da democracia, com a participação da sociedade civil nas políticas públicas educacionais. A partir desse programa, o estado do Tocantins, por meio da Seduc (TO), descentraliza recursos financeiros para todas as unidades escolares da rede estadual de ensino e também para algumas conveniadas.

Os recursos financeiros são repassados via entidades da sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado. Essas são compostas por representantes da comunidade escolar e local e são denominadas Associações de Apoio às Escolas (AAE), as quais são previamente criadas para esse fim e fazem a gestão e a prestação de contas dos recursos para manutenção dos serviços administrativos da escola e ainda o apoio na realização das atividades pedagógicas.

Convém destacar que, além da questão legal já descrita anteriormente, a educação brasileira possui outros parâmetros norteadores. Estes organizam, orientam, controlam e subsidiam o ensino. Dentre eles, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), que se configuram como documentos oficiais²⁰ de domínio público, de caráter obrigatório que norteiam o ensino em todos os seus níveis, modalidades e etapas. *São* ou *devem* ser considerados pelos estados, municípios e unidades escolares de todo país ao elaborarem suas propostas pedagógicas. Esses documentos oficiais pressupõem um trabalho de materialização dos conceitos e ditames dos referenciais legais inerentes à educação. São, portanto, parâmetros e diretrizes que orientam o currículo com ênfase na formação para a cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que evidencia a parte obrigatória do currículo para todas as escolas do país e faz menção à parte diversificada que é

¹⁴ Atualmente, há uma Base Nacional Comum Curricular em processo de construção. Até esta data (agosto de 2017), foram disponibilizadas três versões: a 1ª em 16 de setembro de 2015 e a 2ª em 3 de maio de 2016. No entanto, ainda está em versão preliminar, com sua 3ª versão; passou por processo de discussão e consultas públicas por meio de seminários estaduais e plataforma online para contribuição da sociedade e posterior fechamento pela equipe organizadora do documento, sendo encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em 06/04/2017, a qual continua em análise com previsão de realização de audiências públicas em todo país entre julho a setembro de 2017 e posterior emissão de parecer e por fim devolver ao MEC para homologação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>

¹⁵ Os parâmetros norteadores que constam desses documentos que orientam a educação nacional serão explicitados no capítulo 2 desta dissertação. Aqui, limita-se a um breve contexto histórico da instituição dos referidos documentos.

aquela que complementa a BNCC e cuja escolha é feita pelos sistemas e unidades escolares. As DCN foram elaboradas em cumprimento ao artigo 9º da LDB; divide-se em documentos específicos para todos os níveis e modalidades de ensino, os quais foram editados após serem discutidos e votados no Conselho Nacional de Educação (CNE). Tem como premissa nortear os currículos e conteúdos mínimos a serem trabalhados em todas as unidades escolares, buscando garantir uma formação básica comum aos brasileiros. No entanto, é garantida às escolas a elaboração de suas propostas pedagógicas, levando em consideração as suas especificidades locais, uma vez que a LDB prevê uma base nacional comum para os currículos da educação básica que deve ser complementada pela parte diversificada propostas dos estados, dos municípios e de cada escola.

Os PCN foram organizados pelo MEC com a participação coletiva entre os anos de 1995 e 2001. Os volumes se dividem em: educação infantil, ensino fundamental de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, documento de introdução aos parâmetros e PCN ensino médio.

Consideramos que esses documentos foram elaborados no auge da política neoliberal e trazem em seu contexto a concepção de educação para atender as exigências e necessidades do mercado, preocupando-se em preparar os estudantes para o trabalho com base nos ditames e habilidades demandadas pela sociedade capitalista.

Com base nas DCN e nos PCN, a Secretaria da Educação do estado do Tocantins, em prol da “melhoria do ensino”, elaborou coletivamente os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental (2008) e Ensino Médio (2009), que mobilizou professores de universidades, técnicos da Seduc e educadores da rede estadual de ensino. Esses documentos constam de proposições em relação ao processo de alfabetização, à exploração dos conteúdos de cada área de conhecimento por competências e habilidades e orientação para a realização da avaliação da aprendizagem nas escolas da rede.

Segundo apresentação da 2ª edição do referencial do ensino fundamental (2009, p. 11), “o referencial se consolidou como um instrumento orientador de políticas educacionais, redimensionando o currículo expresso nos projetos pedagógicos e planos de aula”. Conforme consta no documento, este foi construído com o objetivo de minimizar o analfabetismo, a reprovação, a evasão escolar e, assim, promover um *ensino de qualidade* para todos os alunos e alunas. O Referencial Curricular foi elaborado

em conformidade com a Constituição Federal, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com a Legislação Estadual e tendo como referência teórica principal os Parâmetros Curriculares Nacionais, e tem

como objetivo explicitar uma concepção teórica e metodológica sobre o processo educativo que oriente o sistema estadual de ensino, sendo um referencial de apoio na elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar. (TOCANTINS: SEDUC, 2009, p. 13).

Defendemos, portanto, que esses documentos sejam apenas norteadores da organização do ensino e se materializem nos currículos das unidades escolares, visto que a existência de um documento a ser usado como referencial curricular não garante a abordagem pedagógica de forma crítica e contextualizada que atenda às reais necessidades de cada unidade escolar. Assim, pressupõe-se que, na prática, as escolas levam em consideração essas orientações ao elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas adequando a suas realidades locais.

Ressalta-se que neste capítulo não tivemos a pretensão de aprofundar e tampouco banalizar esse vasto e complexo tema; assim, tão somente trata-se de um enfoque para situar o objeto de pesquisa, para inclusive sinalizar as características sociais e econômicas que este está inserido.

CAPÍTULO II

O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

“A Educação serve à democracia à medida que se decida a usar as técnicas pedagógicas democraticamente para amparar e expandir as convicções fundamentais da concepção democrática de mundo, formar personalidade democrática e robustecer tendências do comportamento fundadas na equidade e no respeito escrupuloso aos valores sociais do estilo democrático de vida.”
Floretan Fernandes²¹

2.1 ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS

A CF/1988, em seu artigo 1º, preconiza que “a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em *Estado Democrático de Direito* [...]” (BRASIL, 1988, grifo nosso). O Estado Democrático de Direito estabelecido no Brasil é fruto de um processo histórico vinculado a muitas lutas e reivindicações, em especial aos movimentos sociais e populares a exemplo dos operários que primaram e lutaram pela “questão social”. De acordo com Lyra-Silva (2013, p. 54), “o processo de gestão participativa em um estado democrático pode ser engrenado por meio de mecanismos que possibilitem que a tomada de decisões seja feita por meio de uma articulação comprometida entre cidadãos e Poder Público”.

Assim, conforme consta do preâmbulo da CF/1988, esse regime emerge como um aprofundamento aos direitos básicos e se caracteriza pela vinculação de direitos fundamentais de respeito ao ser humano e à sua dignidade, no sentido de

assegurar a garantia do exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social[...]. (BRASIL, 1988).

No entanto é bom reforçar que de acordo com Saviani (2012) esse Estado Democrático de Direito se estabeleceu principalmente para atender aos ditames do neoliberalismo, já que o regime neoliberal vem imbuído do discurso de solidariedade, igualdade de oportunidades, participação, descentralização e associação com a sociedade

²¹ Fernandes (1966, p. 534 apud SANTOS, 2002, p. 137).

civil. Não obstante, a CF/1988, ao instituir o Estado Democrático de Direito, empodera o povo e subordina o poder político à soberania popular, como se observa no parágrafo único do artigo 1º da Carta Magna: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

Faz-se necessária uma retomada sobre a democracia que legitima esse Estado Democrático de Direito. De acordo com o Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa de autoria de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, a palavra democracia é definida como

doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza em essência, pela liberdade eleitoral, pela divisão dos poderes e pelo controle da autoridade. (FERREIRA, 1999).

Ao abordar sobre esse tema, Saviani assim se manifesta:

ora, a palavra *democracia* traduz a ideia de liberdade e igualdade política. Cumpre, pois, considerar que, se a democracia é o horizonte natural da burguesia, ela não poder ser o horizonte da classe trabalhadora. Com efeito, para essa classe a libertação política pode não passar de um mecanismo de legitimação da dominação econômica, social e cultural a que está submetida. Portanto, não basta a democracia, isto é, a libertação política. *A meta é a libertação humana* total que abrange, além do aspecto político, os aspectos econômico, social e cultural em seu conjunto. Só assim será possível atingir a libertação política real, isto é, a democracia real e não apenas formal. (2015, p. 167, grifo nosso).

O autor em questão (SAVIANI, 2015, p. 8) lança mão das categorias restrita e excludente ao se referir à democracia. Por democracia excludente, entende ser “um regime que deliberada e sistematicamente exclui da participação política amplos setores da sociedade civil”. Já por democracia restrita, esse autor afirma ser

o regime que mantém abertas as franquias democráticas cujos canais de participação, entretanto, só são alcançados por uma determinada e restrita parcela da sociedade, parcela essa constituída pelas chamadas elites, seja do ponto de vista socioeconômico, seja do ponto de vista cultural. (2015, p. 8).

Por conseguinte, a constitucionalidade, a organização democrática da sociedade, o sistema de direitos fundamentais individuais e coletivos, a justiça social, a igualdade, a legalidade e a divisão de poderes fazem parte dos princípios de um Estado Democrático de Direito que, por sua vez, tem o seu fundamento na soberania popular e na efetivação da vontade do povo nas decisões políticas fundamentais por meio do voto popular, que se consolida na democracia representativa, pluralista, livre e efetivamente participativa.

O Estado Democrático de Direito deve ser norteado pela educação, para que a população de fato esteja preparada para viver democraticamente e haja libertação humana, além dos aspectos políticos, econômicos, social e cultural, como bem alerta Saviani, sem perder de vista o fato de que a escola sozinha não é responsável por solucionar as mazelas

sociais e econômicas, nem tampouco as ações e atitudes antidemocráticas, mas pode sim contribuir para a formação de uma sociedade cônica de seus direitos e deveres e, por sua vez, pode contribuir para a mudança de postura e cultura dessa sociedade. Nesse sentido, recorremos a Santos (2002), quando afirma que:

não é a escola que vai resolver os graves problemas sociais e econômico, nem nos fará mais ou menos democráticos, mas é igualmente manifesto que sem a contribuição dela será intrincado o caminho a percorrer, uma vez que ela se dispõe também a desenvolver as habilidades de raciocínio, ou seja, a criticidade, instrumental necessário ao pensamento independente, crítico e criativo, elementos básicos para uma sociedade crítica, criativa e democrática. (SANTOS, 2002, p. 135).

2.3 O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A ESCOLA (ANTI) DEMOCRÁTICA?

Para que o Estado Democrático de Direito se estabeleça, é necessário o envolvimento de todos os segmentos da sociedade nas tomadas de decisões, entre eles os envolvidos com a Educação. A educação deveria ser norteadora do Estado Democrático de Direito, a começar pela vivência da escola, sendo nela o início desse processo.

O processo de democratização da educação nacional é fruto de uma trajetória histórica de lutas e gradativas conquistas; dentre elas, podemos citar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932”, o qual consta de um documento elaborado e assinado por 26 intelectuais reformistas da educação, a exemplo do advogado e educador Anísio Teixeira, do sociólogo Fernando de Azevedo e do psicólogo e educador Lourenço Filho.

Segundo Marinho (2015), em uma ideia de coletividade, esse manifesto “propõe que o Estado organize um programa geral, amplo e integrador da educação”. Este seria um grande passo para que a escola se tornasse de fato pública, laica, obrigatória e gratuita, com o objetivo de instituir uma educação “para todos” em oposição ao modelo educacional tradicional que perdurava desde a Primeira República de 1889, em que o acesso à educação era privilégio somente da classe social dominante, ou seja, dos mais abastados economicamente.

De acordo com Santos (2002, p. 39), a década de 1980 representa para o Estado o início do fim do modelo autoritário e burocrático. Para ele, “as políticas públicas desgastadas pelo clientelismo, pelo favorecimento ilícito, trouxeram mais problemas que soluções e obriga

o governo a fazer concessões, a permitir maior participação da sociedade civil nos destinos do país”.

A própria CF de 1988, em seu artigo 206, ao versar sobre os princípios da educação, enfatiza a igualdade, a liberdade, o pluralismo de ideias e, no inciso VI, enfoca a “gestão democrática do ensino público”. No entanto, contraditoriamente, de acordo com o artigo 22 da Carta Magna, dentre as competências da União, cabe a ela “legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, o que remete ao entendimento de que não há democracia plena e que a escola não é plenamente democrática. Entretanto, a LDB já em seu primeiro artigo estabelece que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na *vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*” (BRASIL, 1996, grifo nosso). O artigo 3º dessa norma jurídica, ao versar sobre doze princípios da educação, assinala para a democratização do ensino, por ser inspirada nos “princípios de liberdade”, dos quais destacamos os seis que estão diretamente relacionadas com nossa pesquisa:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...]
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- [...]
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A garantia de igualdade de acesso e permanência “para todos” é o primeiro passo para a democratização da educação, mas não se limita somente a esse quesito. Torna-se necessário também o “sucesso de todos” na escola, o que por sua vez determina a qualidade do ensino que é ofertado. Nesse sentido, a democratização perpassa pelo ingresso dos estudantes na escola e requer mudança de postura de todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, configura-se também na qualidade do ensino, de forma a garantir a permanência e a saída com sucesso de todos os que nela ingressaram.

Dessa forma, o respaldo legal da democratização da Educação estabelecido na CF/1988 e reforçado na LDB apresenta-se como mecanismos de participação e da qualidade do ensino que, por sua vez, só serão atingidos se, de fato, houver “autonomia e uma gestão democrática” no âmbito da escola. Caso contrário, a escola democrática ficará somente nos marcos legais e no discurso, como evidenciado na afirmação sobre a política educacional

apresentada por Saviani (2012, p. 36), ao mostrar que, “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola [...]”.

2.2.1 A autonomia e a gestão democrática na escola como mecanismo de participação e qualidade do ensino e o Projeto Político Pedagógico como instrumento de planejamento coletivo

A escola pode contribuir sobremaneira para a democratização da sociedade, além de ser um espaço de vivência da democracia, exercício da cidadania e formação de sujeitos cômicos e comprometidos com os interesses da coletividade, mas para que isso se dê requer-se que essa escola seja fundamentada no princípio da gestão democrática. Apesar disso, a LDB dispõe:

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

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

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Assim, uma escola democrática é baseada em princípios democráticos entendidos por “gestão democrática”. É, pois, uma gestão que proporciona a participação de “todos” no processo educacional. Esse todo envolve tanto estudantes como pais, mães, professores, professoras, funcionários e funcionárias da escola, bem como os membros da comunidade local, uma vez que a gestão democrática da educação é um direito da sociedade, conquistado por esta e garantido por lei.

Em linhas gerais, entende-se por gestão o processo de gerir, administrar algo. Carvalho (2004), por sua vez, expressa sua compreensão de gestão educacional, como um processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. Nessa mesma lógica, Dourado e Duarte (2011, p. 18) afirmam que “a ideia da gestão escolar democrática está vinculada à compreensão da escola como uma instituição social capaz de contribuir para a formação de cidadãos”. Nessa perspectiva, ambos definem gestão democrática como “um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa orientada por processos de participação das comunidades escolar e local”.

Conforme Gracindo (2009, p. 32), embora o princípio da gestão democrática esteja inserido na CF e LDB, não há uma normatização específica de como essa gestão deve acontecer. Assim, ela “vem sendo desenvolvida gradativamente em vários espaços, de formas diversificadas e a partir de diferentes denominações, tais como: gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão etc.”. Para essa autora, uma gestão democrática

traz, em si, a necessidade de uma postura democrática. E esta postura revela uma forma de encarar a educação e o ensino, onde o Poder Público, o coletivo escolar e a comunidade local, juntos, estarão sintonizados para garantir a qualidade do processo educativo. (2009, p. 33).

Independente de ser gestão comunitária, gestão participativa, gestão coletiva, cogestão, gestão compartilhada etc., não importa a denominação, concordamos com a autora, no sentido do que realmente deve ser levado em consideração, isto é, a conjugação de esforços entre o poder público, a comunidade local e o coletivo da escola e se esses elementos de fato apresentam “postura democrática”, de modo a atuarem com o objetivo comum da garantia da qualidade do ensino ofertado.

A gestão democrática na escola também pressupõe autonomia como mecanismo de participação e de qualidade de ensino. Autonomia essa garantida na LDB, em seu artigo 15, como se observa a seguir:

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

Dourado et al. (2006, p. 83) defendem que a autonomia é “uma construção que se dá nas lutas diárias que travamos com os nossos pares nos espaços em que atuamos”. Para os autores, a construção da autonomia, especialmente da autonomia escolar, “requer muita luta e dedicação daqueles que estão inseridos nos processos educativos”. Portanto, a gestão democrática na escola implica ação de coletividade, envolvendo as comunidades, escolar e local, na administração dos recursos materiais, financeiros e pedagógicos, por meio da elaboração e implementação das propostas pedagógicas da unidade escolar.

De acordo com a LDB vigente, a autonomia pedagógica está relacionada à “liberdade” das escolas elaborarem suas propostas pedagógicas. Para que a autonomia pedagógica se efetive, é preciso partir da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP)²², de forma que os envolvidos se sintam participantes do processo e considerem o

²² Também chamado de Proposta Pedagógica (PP), é um instrumento de planejamento onde constam todos os anseios e proposituras da comunidade escolar. Nele consta a identidade da escola, seus objetivos, missão, visão,

contexto em que estão inseridos e suas demandas e, assim, materializem seus sonhos e desejos focados em uma aprendizagem significativa, levando em consideração a afirmativa de Saviani (2012, p. 78) de que “a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível”.

Para Dourado et al. (2006, p. 84), a autonomia da unidade escolar divide-se em quatro dimensões fundamentais, quais sejam: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica e significa, portanto,

a possibilidade de construção coletiva de um projeto político-pedagógico que esteja de acordo com a realidade da escola, que expresse o projeto de educação almejado pela comunidade em consonância com as normas estabelecidas pelas políticas educacionais ou legislação em curso. (2006, p. 84).

Para fins desta pesquisa, limitar-nos-emos às dimensões financeira e pedagógica, por serem as duas que estão mais diretamente relacionadas aos objetivos propostos. No entanto, perpassaremos pela dimensão financeira, embora o foco seja a dimensão pedagógica e a valoração financeira dada a ela, a qual será abordada com mais propriedade no capítulo 3 deste trabalho dissertativo.

A autonomia financeira “refere-se à existência e à utilização de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condição de funcionamento efetivo” (DOURADO et al., 2006, p. 84). Já a pedagógica, por sua vez, de acordo com os mesmos autores, “refere-se à liberdade da escola no conjunto das suas relações, definir sobre o ensino e a pesquisa, tornando-se condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola” (2006, p. 85).

Assim, a autonomia pedagógica constitui-se na construção e execução coletiva da proposta pedagógica da escola, seguindo as diretrizes nacionais para a educação básica e outros documentos norteadores do processo educativo, tanto de âmbito nacional, como estadual e municipal, se for o caso. Nesse sentido, ela deve ser ancorada em uma pedagogia articulada com interesses populacionais, que, conforme Saviani (2012, p. 69-70), é uma pedagogia que:

[...] valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada

filosofia, o diagnóstico da realidade e as ações propostas pelo coletivo escolar para serem realizadas visando a qualidade dos serviços prestados.

historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Por conseguinte, conforme consta no Artigo 3º, inciso 8º da LDB, constitui-se um dos princípios da educação a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Nesse sentido, vale ressaltar que Dourado e Duarte (2011, p. 72) sustentam que a “autonomia não é soberania”. Para esses autores, a autonomia pedagógica, financeira e administrativa “é processo construído coletivamente, sem perder de vista as diretrizes estabelecidas pelos sistemas de ensino e as condições para viabilizá-las na forma da lei” (2011, p. 72).

Assim, não existe autonomia plena. Desse modo, a autonomia da escola deve sempre levar em consideração os preceitos legais e os demais documentos norteadores que os sistemas de ensino estabelecem.

2.3 POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, TOCANTINS E O PECGC

2.3.1 *O financiamento da Educação no Brasil: uma breve abordagem*

De acordo com Lyra-Silva (2002, p. 18), “a educação no país processou-se com o caráter dualista e contraditório próprio do sistema capitalista. Identificou-se com a estrutura desse sistema e com a exigência de sua reprodução.” Para essa autora,

A intensidade da dualidade, em países periféricos, deve-se à dependência configurada no processo de desenvolvimento capitalista desses países. Com a permanência, mesmo mutante, esse estado dependente manteve os seus elementos de exclusão e segmentação em suas políticas sociais, logo, na política educacional.

Lyra-Silva (2002, p. 25) defende que a “discussão sobre o financiamento da educação no Brasil teve considerável avanço durante o processo de elaboração da CF/1988, do qual a sociedade civil participou intensamente”. No entanto, continua atendendo aos ditames do capitalismo, mais precisamente do neoliberalismo.

Revisitando a CF/1988, especificamente sobre o financiamento da educação no país, no artigo 211, evidencia-se que a União tem a função de garantir oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino. Nesse sentido,

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, §1º).

Dessa forma, conforme a Carta Magna, “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988, §2º, art. 211) e “os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988, §3º, art. 211).

Para o financiamento da Educação no Brasil, usam-se dotações vinculadas, o que pode ser visto no artigo 212 da CF/1988, quando este se refere à receita de impostos para aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE):

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 de 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, garantida de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação.

§ 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, recolhido pelas empresas, na forma da lei.

§ 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.

De acordo com Lyra-Silva (2002, p. 21-25), Davies (2012, p.32) e Dourado et al. (2006, p. 23-27), a vinculação dos recursos destinados à educação já vem de outras constituições e aparatos legais, surge em primeira instância na CF de 1934, quando apresentava um percentual de 10% à União, 20% aos estados e Distrito Federal e 10% também aos municípios. Entretanto, essa vinculação é retirada na CF de 1937 e é retomada na CF de 1946. Dessa vez, o percentual é ampliado para 20% aos municípios. Na primeira LDB promulgada em 1961 há ampliação do percentual da União de 10 para 12%. Porém, no

período da ditadura militar, essa vinculação de recursos destinados à educação novamente entra em rescisão, mas, em 1969, por meio de emenda constitucional retoma-se essa vinculação, dessa feita apenas para os municípios, permanecendo o percentual de 20% estabelecido em 1946. Mais uma vez, por meio de emenda constitucional²³ em 1983, volta essa vinculação com percentuais ampliados para todas as esferas do Poder Público, sendo afixados em 13% para a União e 25% para os estados, Distrito Federal e municípios. Por fim, a vinculação é mantida pela CF atual, aumentando-se somente o percentual correlato à União que passa de 13% para 18%.

Para melhor visualização, apresentamos o quadro a seguir, que evidencia os percentuais estabelecidos em cada CF para cada esfera do poder e seus respectivos anos de fixação.

Quadro 1 - Vinculação dos recursos para a educação

Aparato Legal	Ano de fixação	% estabelecido para cada Esfera do Poder Público		
		União	Estados e DF	Municípios
Constituição Federal	1934	10%	20%	10%
Constituição Federal	1937	-	-	-
Constituição Federal	1946	10%	20%	20%
LDB	1961	12%	20%	20%
Constituição Federal	1967	-	-	-
Emenda Constitucional n.º1	1969	-	-	20%
Emenda n.º 1 (Calmon)	1983	13%	25%	25%
Constituição Federal	1988	18%	25%	25%

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se no quadro 1 que houve gradual ampliação do percentual dos recursos destinados à educação. Nos dois períodos que a vinculação foi retirada nas três esferas do Poder Público, tratava-se de períodos em que o país passava por ditaduras: em 1937, a ditadura Vargas e, em 1967, a ditadura militar, o que consideramos como um retrocesso. Já a Emenda Constitucional n.º 1/69 fixa e limita a vinculação de receitas para a educação apenas para a esfera municipal, sendo que a União, Estados e DF continuam sem obrigações de vinculação de receitas, a exemplo da CF de 1967.

Ainda, de acordo com os autores Lyra-Silva (2002, p. 21-25) e Dourado et al. (2006, p. 23-27), todas as Constituições Federais do Brasil de algum modo trataram da educação, entretanto a vinculação de receitas só aparece a partir da CF de 1934. É importante relembrar que a CF de 1824, que se deu no período do Império, legislou sobre a gratuidade do ensino

²³ Denominada Emenda Constitucional Calmon, em homenagem ao senador João Calmon, que se dedicou a essa causa, em atendimento às manifestações populares.

primário para todos, bem como sobre a construção de colégios e de universidades. Já a CF de 1891, referente ao período da República, elencou a competência legislativa da União e dos estados em referência à educação. Nesse sentido, coube à União legislar sobre o ensino superior e, aos Estados, sobre o ensino primário e secundário. Só a partir da CF de 1934, como fruto das reivindicações sociais, a exemplo do Manifesto dos Pioneiros, é que foi proposta a organização da educação em um plano nacional com destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino público e isenção de impostos aos estabelecimentos particulares, bem como a concessão de auxílios a estudantes que destes necessitavam.

A LDB/96, em seu artigo 68, reforça o artigo 212 da CF/1988. Com isso, percebe-se que existem outras fontes de recursos destinadas à educação, além da vinculação da receita resultante de impostos, tais como receitas de transferências constitucionais e outras transferências, receita do salário- educação recolhida pelas empresas e de outras contribuições sociais, receitas de incentivos fiscais e outros recursos previstos na Lei. A despeito disso, Oliveira (2001) nos dá alguns esclarecimentos.

I- Inciso II do art. 68 da LDB: Transferências constitucionais e outras transferências

As transferências de recursos são realizadas de uma esfera da administração para outra, tendo como finalidade equalizar a capacidade arrecadadora e as responsabilidades na prestação de serviços das diferentes esferas da Administração Pública [...]. (2001, p. 90).

II- Inciso III do art. 68 da LDB: Salário-educação e contribuições sociais (fontes adicionais de recursos à educação básica)

A Contribuição social é a contraprestação devida pela seguridade social e outros benefícios na área social, garantida pelo Estado a determinado grupo da sociedade, de que decorra benefício especial para o cidadão que dele participa [...] e abrange a previdência social, a saúde e a assistência social, parcelas constitutivas do conceito maior de seguridade social [...]. A contribuição social é a forma de financiamento direto da seguridade e dos demais direitos sociais, pelos que participam do mesmo grupo econômico, assim na posição de patrão que na de empregado (TORRES apud OLIVEIRA, 2001 p. 93).

O Salário-educação é uma contribuição social devida pelas empresas à educação fundamental, regular ou supletiva, podendo ser destinada à educação de seus funcionários e aos filhos destes ou ser recolhida aos cofres públicos para posterior aplicação [...]. (OLIVEIRA, 2001, p. 94).

De acordo com Oliveira (2001, p. 95), após ser recolhido pelo INSS, o salário- educação é repassado ao MEC, pelo Ministério da Previdência, sendo “dois terços para o Estado arrecadador, na forma de cotas mensais” e “um terço constitui o FNDE e é aplicado nos estados e municípios com maiores defasagens educacionais”.

III- Inciso IV do art. 68 da LDB: Incentivos Fiscais

Os incentivos fiscais são isenções ou reduções de impostos, com vistas a induzir determinado comportamento dos agentes econômicos [...]. Um exemplo de incentivo fiscal foi o antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que permitia às empresas aplicarem parte de seus impostos diretamente neste programa educacional. (OLIVEIRA, 2001 p. 95-96).

Importa considerar que esses recursos financeiros devem ser todos aplicados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, os quais são disciplinados pelos artigos 70 e 71 da LDB. Dessa forma, podem ser consideradas despesas de MDE, em conformidade com o artigo 70, 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.

Não podem ser consideradas despesas com MDE, de acordo com o artigo 71 da LDB, aquelas realizadas com:

- I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Vale, portanto, esclarecer que, para a realização de todas essas conquistas no financiamento da educação, houve muitas manifestações da sociedade civil, por meio de vários movimentos e organizações. Desse modo, é imprescindível que a comunidade continue participando desse processo, tanto no acompanhamento do repasse dos recursos, como na fiscalização da execução destes, a fim de garantir que os direitos conquistados sejam

legalmente cumpridos e que não haja desvios e má aplicação dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

2.3.2 O financiamento da educação no estado do Tocantins

A educação no mais novo estado da Federação Brasileira segue os ditames constitucionais e do regime neoliberal. Sobretudo no que diz respeito ao seu financiamento, os recursos que custeiam a manutenção e desenvolvimento do ensino no estado do Tocantins são oriundos de receitas vinculadas, receitas de transferências constitucionais e outras transferências, receita do salário-educação e receitas de incentivos fiscais e outros recursos previstos na Lei.

A Constituição Estadual de 5 de outubro de 1989 (CE/1989) enfatiza as regras de financiamento da educação em seus artigos 128 a 130, a saber:

Art. 128. O Estado e os Municípios aplicarão, anualmente, nunca menos de vinte e cinco por cento da receita resultante de seus impostos, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º. A parcela de arrecadação de impostos transferida pelo Estado aos Municípios não é considerada para efeito do cálculo previsto neste artigo.

§ 2º. Para efeito do cumprimento do disposto neste artigo, serão considerados o sistema de ensino estadual e os recursos aplicados.

§ 3º. A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do Plano Estadual de Educação, observadas as diretrizes nacionais de educação.

§ 4º. O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição do salário-educação, na forma da legislação federal, especialmente para execução dos programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, observado o disposto no art. 212, § 5º, da Constituição Federal.

Art. 129. O Estado e os Municípios publicarão, até o dia 10 de março de cada ano, o demonstrativo da aplicação dos recursos previstos no artigo anterior, por Município e por atividade.

Art. 130. Os recursos públicos serão destinados às escolas oficiais, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidades não-lucrativas e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação do seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados à bolsa de estudos para ensino fundamental e médio, na forma da lei.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão receberão apoio financeiro do Poder Público.

De acordo com a Lei Orçamentária Anual (LOA²⁴/2016) e relatórios do anexo 11 disponibilizado pelo Sistema Integrado de Administração Financeira de Estados e Municípios (Siafem do Tocantins), atualmente o orçamento destinado à educação pública estadual é oriundo das seguintes fontes de recursos²⁵:

cota-parte das receitas de contribuição social do salário-educação (fonte 0216²⁶); repasses de recursos do governo federal por meio de transferências voluntárias via contribuições do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (fonte 0211) e convênios federais (fonte 0225); recursos ordinários da administração direta para despesa extra 25% (fonte 0100); recursos do tesouro estadual para despesa contabilizadas como MDE (fonte 0101); recursos do tesouro estadual, destinado a emendas parlamentares (fonte 0104); recursos constitucionais da cota-parte do Fundeb (fonte 0214); recursos advindos de alienação de bens (fonte 0226); cota-parte de compensações financeiras (fonte 0235); empréstimo junto ao Banco Mundial por meio de operações de crédito externa em moeda (fonte 4220) e de parcerias/doações (fonte 5236). (SEPLAN/TO: 2016).

As fontes de recursos estão relacionadas à origem e à destinação dos recursos e

constituem-se de determinados agrupamentos de naturezas de receitas, atendendo a uma determinada regra de destinação legal, e servem para indicar como são financiadas as despesas orçamentárias. Entende-se por fonte de recursos a origem ou a procedência dos recursos que devem ser gastos com uma determinada finalidade. (BRASIL, SENADO FEDERAL: 2016).

Retomando à Constituição Estadual, percebe-se a notoriedade que é dada em relação ao Plano Estadual de Educação. A ele é atribuída grande importância ao estabelecer que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do Plano Estadual de Educação, observadas as diretrizes nacionais de educação” (TOCANTINS, CE /89, art. 128, § 3º).

O primeiro plano teve vigência no período compreendido entre 1992-1995; o segundo, de 1997-2006; o terceiro de 2006-2015; e o atual de 2015-2025. De acordo com Carvalho (2004), outros documentos de planejamento também nortearam a educação do estado, tais como os Planos Plurianuais (PPA), o Plano Realidade e Perspectivas (PERP), o Plano Decenal de Educação para Todos e o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES). Para fins de observância do quesito financiamento da educação nos estados, ater-nos-emos aos dois últimos Planos Estaduais de Educação, os quais abrangem o período desta pesquisa,

²⁴ Lei n.º 3.052, de 21 de dezembro de 2015 estima a receita e fixa a despesa do estado do Tocantins para o exercício de 2016.

²⁵ Essas fontes numeradas são códigos que indicam qual o tipo de recursos e significam de onde virão os recursos para realizar as despesas. A classificação por fontes é estabelecida, no orçamento federal, pela Portaria da Secretaria do Orçamento Federal (SOF) n.º 1, de 19 de fevereiro de 2001, publicada no Diário Oficial da União (DOU) 20.02.2001, que dispõe sobre a classificação orçamentária por fonte de recursos.

²⁶ Embora na Constituição Estadual preconize que esse recurso será especialmente para execução dos programas suplementares de alimentação e assistência à saúde (§ 4º), na prática, por convenção, este é todo destinado ao custeio de despesas com transporte do escolar.

anos de 2015 e 2016, sendo que o penúltimo em seu último ano de vigência abrangeu o ano de 2015 e o último, em seu primeiro ano de vigência, abrangeu o ano de 2016.

O PEE/TO 2006-2015, Lei n.º 1.859, de 6 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial do Estado, n.º 2.547, define as diretrizes para a gestão e financiamento da educação em um capítulo específico destinado a essa temática, no qual é tratado como “necessidade de definir a fonte de recursos financeiros para garantir, com eficiência, a gestão das ações propostas” (TOCANTINS, 2007). O documento preconiza que “as fontes de recursos financeiros que irão garantir a realização das metas do Plano Estadual de Educação são oriundas de receitas de impostos, compreendidas as resultantes de transferências e salário educação” e aponta o Fundeb como o principal veículo de distribuição desses recursos. Esse plano evidencia que:

para fixação da receita mínima de 25% a ser aplicada na manutenção e desenvolvimento do ensino será considerada a receita estimada na lei orçamentária anual do Estado, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.” (TOCANTINS, PEE, 2007).

Apresenta ainda oito diretrizes para o financiamento da educação estadual, quais sejam:

- I - garantia da transferência de recursos financeiros para as unidades escolares públicas da educação básica, possibilitando a progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público;
- II - garantia do fluxo regular dos recursos constitucionais destinados à manutenção das unidades escolares, permitindo a sua aplicação e a execução do planejamento educacional de forma participativa;
- III - manutenção de políticas de cooperação entre o Estado, os Municípios e a sociedade para garantir a plena participação desses segmentos na gestão do ensino público;
- IV - definição do custo-aluno-qualidade em valor mínimo capaz de custear com qualidade o ensino-aprendizagem;
- V - zelo pela transparência na distribuição e aplicação dos recursos financeiros, fortalecendo os órgãos de controle interno e unidades executoras das instituições de ensino;
- VIII - implantação de sistemas de informação, aperfeiçoando processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticos sobre a educação, de modo a permitir a consolidação de um sistema de avaliação confiável das políticas educacionais;
- VII - colaboração com os municípios na implantação da gestão democrática, na elaboração dos Planos Municipais de Educação e na criação de Conselhos Municipais de Educação, subsidiando a organização dos sistemas municipais de ensino;
- VIII - garantia, nas metas dos planos plurianuais vigentes e nos próximos dez anos, da previsão de suporte financeiro às diretrizes/metast deste Plano.

O PEE/TO 2015-2025 vigente, aprovado pela Lei n.º 2.977 de 8 de julho de 2015, em suas diretrizes, apresenta a “promoção do princípio da gestão democrática da educação

pública, consolidada na efetividade da *autonomia* administrativa, *financeira* e *pedagógica*” (TOCANTINS, PEE/TO 2015-2025, grifo nosso), bem como a “garantia de recursos públicos em educação com proporção que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade”. Para o cumprimento de suas metas, esse plano recomenda “analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação”. Conforme o §3º do artigo 4º, a “meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência deste PEE/TO, podendo ser ampliada, por meio de lei, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas”. O plano evidencia que os recursos públicos serão aplicados:

- I - na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- II - nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal;
- III - as bolsas de estudo concedidas no Estado;
- IV - os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento do ensino fundamental, médio e da educação especial.

Ainda, de acordo com o §5º do artigo 4º:

destina-se à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212, CF/88, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214, CF/88. (TOCANTINS/PEE, 2015).

A meta 24 do referido plano apresenta 28 estratégias que tratam especificamente o financiamento da educação previsto para os dez anos seguintes. Destacaremos aqui somente duas dessas estratégias, que se referem diretamente ao objeto de estudo. As demais compõem o rol de anexos desta dissertação.

Meta 24: Garantir e fiscalizar a aplicação das fontes de financiamento da educação, conforme preceitua o art. 212 da Constituição Federal e demais legislações pertinentes, e ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) estadual, a partir da vigência do Plano e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB, ao final do PEE/TO.

Estratégias em destaque:

24.2. ampliar e garantir a transferência de recursos financeiros para as unidades escolares públicas estaduais da educação básica, por meio do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, possibilitando autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a ser regulamentada por normas específicas, no primeiro ano da vigência deste PEE/TO, cumprindo rigorosamente o repasse do cronograma de desembolso do ano vigente e aumentando de 10 para 12 parcelas anuais;
[...]

24.8. assegurar e incentivar a efetiva participação da comunidade escolar e local, em especial, as associações de apoio às escolas e grêmios estudantis das unidades escolares, no acompanhamento, controle social e fiscalização da aplicação de todos

os recursos financeiros destinados à escola, a fim de fortalecer a gestão democrática; [...]. (TOCANTINS, PEE, 2015).

Observa-se que, em relação aos apontamentos sobre os financiamentos da educação, o novo plano estadual apresenta considerável evolução e ousadia em relação ao plano anterior. No entanto, a meta 24 e suas respectivas estratégias do PPE/TO vigente obedecem à mesma estrutura da meta 20 e das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), também vigente, instituído um ano antes do PEE/TO, pela Lei n.º 13.005/2014, a saber:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, PNE, 2014).

Entretanto, conforme consta no sítio do MEC²⁷, o primeiro ano do PNE foi determinado para a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distritais e municipais de educação em consonância com o nacional, o que justifica o fato de a meta 24 do PEE/TO ser um desdobramento da meta 20 do PNE. Para que houvesse esse alinhamento, o MEC informa que:

O plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído para que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem e aprovassem seus planos, como metas articuladas às metas nacionais, o Ministério da Educação (MEC) atuou em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), criando uma Rede de Assistência Técnica, que orientou as Comissões Coordenadoras locais nesse trabalho realizado em todo país. (BRASIL, PNE, 2014).

Ante o exposto, destacamos os apontamentos de Nicholas Davies (2014), ao analisar as fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação, segundo o qual

a questão central não é só aumentar recursos, mas também e sobretudo garantir que eles sejam aplicados nos fins legalmente devidos [...], algo que não depende de plano de educação, mas de transparência por parte dos governos e sobretudo pelo controle social (em particular dos educadores) sobre a aplicação das verbas. (DAVIES, 2014, p. 200).

Concordamos com esse autor, o que não diminui e tampouco nega a importância dos planos e nem dos investimentos financeiros para a educação, mas vai ao encontro do entendimento de que os recursos da educação precisam ser bem aplicados de acordo com a função a que foram destinados e que sejam em programas, projetos, ações e atividades que, de fato, venham contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

²⁷ Portal do MEC, página PNE em movimento, disponível no endereço eletrônico <http://pne.mec.gov.br>.

2.3.3 O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: fundamentos, orientação teórica, filosofia, objetivos e operacionalização

Com o fim da ditadura militar e com base em todo contexto político, econômico e social do Brasil nas décadas de 1980 e 1990, demandou-se a reforma administrativa do Estado, voltada ao modelo neoliberal, com fulcro na administração gerencial. E a educação, por sua vez, foi impactada com essa reforma e também passou por alinhamentos e mudanças significativas. Matias-Pereira (2009, p. 54) define a administração pública gerencial como “descentralização das decisões e funções do estado, autonomia no que diz respeito à gestão de recursos [...] e financeiros, ênfase na qualidade e na produtividade do serviço”.

No prefácio à 30ª edição de seu livro *Escola e democracia*, Saviani (2012) defende que a década de 1980 “surge marcada por um clima de perplexidade e descrença”. Para ele,

a orientação dita neoliberal vem caracterizando-se por políticas educacionais claudicantes que combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa e organizações não governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea boa vontade pública. (SAVIANI, 2012, p. xxviii).

Nessa lógica, a CF/1988, em seu artigo 206, inciso VI faz alusão à gestão democrática da educação de ensino público. A LDB/96, artigo 3º, inciso VIII, também aponta para essa direção, ao estabelecer como um dos princípios da educação a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Na mesma lógica, em 24 de abril de 2007, o Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, estabelece o Decreto n.º 6.094, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual incentiva a colaboração entre municípios, Distrito Federal e estados, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, como se observa nas diretrizes XXII, XXV e XXVI respectivamente, que constam no artigo 2º do referido Decreto:

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

[...]

XV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

[...]

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; [...].

Antecedendo ao movimento do plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, com suporte no modelo político e econômico do regime neoliberal, balizado na CF e LDB vigentes, o estado do Tocantins, buscando vivenciar e oportunizar a autonomia e a participação nas decisões da escola, implantou em 1997 o Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada, o qual foi regulamentado pela Lei n.º 1.360²⁸, de 31 de dezembro de 2002, artigo 79, com o nome de Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (PECGC).

Destaca-se que a primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino, Lei n.º 653 de 19 de janeiro de 1994, não fazia qualquer alusão ao PECGC nem mesmo sobre a Gestão Democrática. Essa norma jurídica foi revogada pela Lei n.º 1.038 de 22 de dezembro de 1998, que, em seus artigos 37 e 67 (grifo nosso), já sinalizava esse princípio, como se observa:

Art. 37. As instituições que integram o Sistema Estadual de Educação *obedecerão ao princípio da gestão democrática*, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participem os segmentos da instituição, da localidade e da região.

Art. 67. As escolas mantidas pelo *Poder Público obedecerão aos princípios da gestão democrática*, assegurada a existência de Associação de Apoio, das quais participem diretores, professores, demais servidores, alunos e pais de alunos.

Posteriormente, em 13 de outubro de 2005, o PECGC é acrescido de mais um embasamento legal, com a promulgação da Lei n.º 1.616, que dispõe sobre a transferência de recursos dos Programas Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, Nacional de Alimentação e de Manutenção do Transporte Escolar e adota outras providências. Depois, é regulamentado respectivamente pelas Instruções Normativas n.º 11 de 16 de novembro de 2006, n.º 6 de 18 de agosto de 2010 e n.º 14 de 16 de novembro de 2011 que definem os critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros às Unidades Executoras (UEX) do Programa e dá outras providências.

Programa é uma ação governamental instituída por lei que visa à efetivação dos objetivos nele proposto. Importa considerar que, ao ser criado, o PECGC, embora não seja de fato um programa, apesar de ser batizado como tal, já vem com a força de um programa de

²⁸ Lei do Sistema Estadual de Ensino da vigente na época. A Lei do Sistema Estadual de Ensino vigente atualmente é Lei n.º 2.139 de 3 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial n.º 2.970, a qual foi pela alterada pela Lei n.º 2.601, de 5 de julho de 2012, que trata acerca do estudo sobre os símbolos nacionais e do estado do Tocantins que deverão compor os currículos dos ensinos fundamental e médio na condição de tema transversal.

estado e ganha reforço ao ser regulamentado pela Lei do Sistema de Ensino do Estado do Tocantins e ao ser respaldado por outros aparatos legais já citados, como leis e instruções normativas.

Carvalho (2004, p. 121) enfatiza que o PECGC se destaca entre as ações do Governo do Tocantins. De igual modo, Nascimento (2008, p. 82) afirma que o referido programa “se notabiliza como a principal ação de política de educação do governo de Tocantins”, o qual “se coloca como um elo nas políticas educacionais nos diversos governos, firmando-se, desta forma, como um programa suprapartidário desde 1997” (2008, p. 78).

Nesse sentido, o PECGC se tornou um programa atemporal e independente dos governantes até então não teve “total”²⁹ descontinuidade na garantia do aporte financeiro, de modo que é considerado pelos gestores e gestoras do estado do Tocantins o programa de maior significado e relevância da bandeira das políticas públicas educacionais propostas com “repasse de recursos financeiros em 10 (dez) quotas anuais para cada Unidade Escolar contemplada” (SEDUC, 2008), tendo como filosofia a

efetiva participação da comunidade no processo educacional; na responsabilidade social; na democratização dos recursos públicos, na autonomia das dimensões: administrativa, financeira e pedagógica e seu objetivo é a melhoria da qualidade do ensino. (SEDUC, 2008, grifo nosso).

Por meio do referido programa, a Secretaria da Educação do Estado do Tocantins descentraliza recursos financeiros para as unidades escolares, via Associações de Apoio às Escolas (AAE), previamente criadas para este fim, e tem como responsabilidade, entre outras, “fazer a gestão e prestação de contas dos recursos para manutenção dos serviços administrativos da escola e apoio na realização das atividades pedagógicas.” (SEDUC, 2008).

De acordo com o Regimento Escolar Padrão das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Tocantins (2012), as AAE são entidades da sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, compostas por representantes da comunidade escolar e local (pais, mães, estudantes, professores e professoras, demais servidores da unidade escolar e membros da comunidade em geral). Possuem natureza consultiva, deliberativa, fiscal e mobilizadora. Além disso, têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da unidade escolar, com vistas a fortalecer o processo de autonomia e de gestão democrática do ensino público. Conforme

²⁹ Total: o uso desse termo se dá ao fato de que por vezes o PECGC passou por atrasos ou diminuição dos valores repassados, bem como repasse parcelados de cotas que deveriam ter sido integrais mensalmente, conforme se observa nos demonstrativos financeiros que constam dos quadros 2 e 3.

consta no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, essas naturezas dos órgãos colegiados são imbuídas das seguintes funções:

- 1) Consultiva: assessorar, analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentar sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.
- 2) Deliberativa: decidir sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovar encaminhamentos de problemas, garantir a elaboração de normas internas sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidir sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas.
- 3) Fiscal: acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliar e garantir o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.
- 4) Mobilizadora: promover a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, e contribuir para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

Assim, o PECGC se consolida com fundamentos legais e normas internas que norteiam todo o processo educacional, na perspectiva de garantir ensino público de qualidade e fortalecimento da democracia, com a participação da sociedade civil nas políticas públicas educacionais, por meio de aporte financeiro conforme se observa a seguir.

Quadro 2 - Valores repassados pelo PECGC de 1997 a 2002

Ano	Modalidade	Repasso anual (R\$)
1997	12 parcelas (janeiro/dezembro) n.º de alunos atendidos: 136.927	11.216.421,26
1998	12 parcelas (janeiro/dezembro) n.º de alunos atendidos: 277.969	33.107.759,14
1999	05 parcelas (março/dezembro) n.º de alunos atendidos: 269.363	11.292.283,65
2000	12 parcelas (janeiro/dezembro) n.º de alunos atendidos: 287.892	18.918.800,00
2001	12 parcelas (janeiro/dezembro) n.º de alunos atendidos: 257.942	17.364.600,00
2002	12 parcelas (janeiro/dezembro) n.º de alunos atendidos: 263.317	19.961.345,66

Fonte: Carvalho, 2004.

Quadro 3 - Valores repassados pelo PECGC de 2003 a 2016

Ano	Repasso anual (R\$)	Fonte de pesquisa
2003	26.796.835,58	Relatórios de gestão/ prestação de contas
2004	29.737.601,82	Relatórios de gestão/ prestação de contas
2005	32.752.187,70	Relatórios de gestão/ prestação de contas
2006	28.402.827,21	Relatórios de gestão/ prestação de contas
2007	47.717.349,63	Relatórios de gestão/ prestação de contas
2008	44.541.138,52	Relatórios de gestão/ prestação de contas
2009	42.477.391,00	Relatórios de gestão/ prestação de contas
2010	21.993.035,55	Portal da transparência
2011	30.919.037,81	Portal da transparência
2012	40.666.588,31	Portal da transparência
2013	24.660.662,17	Portal da transparência
2014	30.454.977,26	Portal da transparência
2015	29.387.211,13	Portal da transparência
2016	29.776.646,04	Portal da transparência

Fonte: Seduc/relatórios de gestão, prestações de contas e portal da transparência.³⁰

³⁰ O portal da transparência está disponível no endereço eletrônico: <http://transparencia.to.gov.br/>. Este só foi usado como fonte de pesquisa a partir de 2010, por esse ser o primeiro ano em que apresentou relatórios disponíveis para consultas.

Ressalta-se que as fases da despesa para demonstrar os valores investidos a cada ano se diferenciam. Os relatórios de gestão/prestação de contas geralmente consideram valores empenhados ou liquidados. Já para os dados do Portal da Transparência, foram considerados os valores efetivamente pagos.

De acordo com os dados dos quadros 2 e 3, nos 20 anos do PECGC foram destinados R\$ 572.144.699,44 (quinhentos setenta e dois milhões, cento e quarenta e quatro mil, seiscentos e noventa e nove reais e quarenta e quatro centavos), uma média de R\$ 28.607.234,97 (vinte e oito milhões, seiscentos e sete mil, duzentos e trinta e quatro reais e noventa e sete centavos) por ano. No entanto, como se pode observar, há oscilações consideráveis nos valores repassados por ano, mesmo não tendo alterações bruscas no número de alunos(as) da rede, pois, conforme os documentos e leis que norteiam o programa, o repasse dos recursos deve ser com base no número de estudantes.

Segundo a Seduc, essa divergência se dá em função de repasses extras às AAE, principalmente para custear despesas com a melhoria da infraestrutura física dos espaços escolares, tais como ampliações, reformas e higienização (pinturas) das escolas.

No quadro 4 a seguir, consta um extrato dos valores recebidos pela unidade escolar pesquisada no ano de 2015.

Quadro 4 - Repasses dos recursos do PECGC/2015

Data	Discriminação	Repasso/Crédito R\$
20/01/2015	1ª parcela de 2015	18.494,00
27/02/2015	2ª parcela de 2015	17.738,00
18/03/2015	1º repasse do atrasado de 2013	3.467,00
02/04/2015	3ª parcela de 2015	17.738,00
29/04/2015	4ª parcela de 2015	17.738,00
11/05/2015	2º repasse do atrasado de 2013	3.467,00
10/06/2015	5ª parcela de 2015	17.738,00
10/06/2015	3º repasse do atrasado de 2013	3.467,00
18/08/2015	6ª parcela de 2015	17.738,00
20/10/2015	7ª parcela de 2015 = 60%	10.678,42
17/12/2015	8ª parcela de 2015 + 24% DA 7ª	22.297,00
XXX	9ª parcela de 2015	xxx
XXX	10ª parcela de 2015	xxx
Total geral recebido no ano de 2015-----		150.560,42

Fonte: Dados da escola.

Embora em 2015 tenham sido repassadas três parcelas inerentes a atrasos de 2013, não foi repassada integralmente a sétima parcela e nenhum valor correspondente a nona e a

décima parcelas daquele exercício. Já o ano de 2016 ainda estava em curso no período da pesquisa e, em função disso, a prestação de contas não havia sido fechada, motivo pelo qual não foi possível apresentar um extrato com informações detalhadas a respeito dos recebimentos das parcelas de recursos.

Até o período da pesquisa de campo, no exercício de 2016 a escola havia recebido R\$ 177.860,86, no entanto a esse montante houve um acréscimo de R\$ 133.253,55, recebidos no mês de maio, correspondente à quitação dos débitos e ao atendimento às principais necessidades e prioridades demandadas pela escola, totalizando, portanto, R\$ 314.114,41 de recursos recebidos. Do acréscimo recebido, R\$ 81.000,00 foram usados para quitar os débitos da escola, e R\$ 52.253,55, para pequenas reformas/adequações do espaço escolar e aquisição de computadores, equipamentos, mobiliários e outras despesas para atender a demanda prioritária da unidade de ensino.

Feita essa apresentação geral do PECGC, a seguir, à luz de antecedentes científicos e da fundamentação teórica, discutir-se-á sobre alguns elementos que o embasam e, com isso, dialogar-se-á com um dos objetivos específicos proposto para essa pesquisa de: identificar a forma, o valor, a periodicidade, a destinação e os objetivos dos repasses de recursos financeiros do Estado do Tocantins para as unidades escolares, por meio do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada.

a. Amparo legal do PECGC

Vale considerar que o estado do Tocantins, embora tenha sido um dos pioneiros, não foi o primeiro a implantar esse modelo de gestão no país, tampouco foi o último. Ainda que, às vezes, com outras nomenclaturas, tais como gestão participativa, gestão colegiada, gestão coletiva, escola integrada, cogestão, dentre outras, há outras experiências, como em Maringá - PR, Carvalho (2009); Campinas - SP, Cardoso (1995); Belo Horizonte - MG, Silva (2013); Santa Catarina, Cardoso (1999); Mato Grosso³¹; Aracaju³²; Distrito Federal³³. Em seu estudo sobre esses modelos de gestão escolar, Cardoso (1999) evidencia que

há experiências no plano das estruturas organizacionais de secretarias estaduais da educação, em Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo etc., e, no plano das secretarias municipais de educação, em São Paulo, Maringá, Novo Hamburgo, Salvador etc. Outras experiências são no plano das unidades escolares em Contagem - MG, Rio de Janeiro, Ijuí - RS, Ceará, São Paulo, Belém e Santa Catarina. (CARDOSO, 1999, p. 150).

³¹ Cf. <http://www.seduc.mt.gov.br>.

³² Cf. <http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=53371>.

³³ Cf. http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/12/parecer_pl_5882011gestao.pdf.

Importa considerar que, a exemplo do Tocantins, essas experiências são baseadas em princípios cooperativistas. Entretanto, o diferencial do PECGC em relação às experiências antecedentes ou posteriores está no fato do seu respaldo legal com destaque para o amparo pela Lei do Sistema Estadual de Ensino e Planos Estaduais de Educação, o que se acredita ter contribuído para não haver descontinuidade e ter se tornado atemporal e independente de quem assuma a função de gestão pública ao longo dos anos.

Como já registrado, o PECGC ainda é amparado legalmente pela CF/1988, LDB/96 e outros instrumentos legais do estado do Tocantins, como leis e instruções normativas que disciplinam o repasse de recursos públicos a entidades sem fins lucrativos, no caso do programa em questão, para as associações de apoio às unidades escolares.

A despeito da destinação dos recursos públicos que financiam a educação nas três esferas governamentais do país, esta é disciplinada pelo artigo 213 da própria CF/1988, que delimita que os recursos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei que:

- I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (BRASIL: 1988)

Oliveira (2002 apud LYRA-SILVA, 1999, p. 52) demonstra preocupação com o polêmico artigo 213 da CF/1988, desdobrado no artigo 77 da LDB/96. Segundo Lyra-Silva (2002, p. 49), o autor “aponta os artifícios possíveis para que essas instituições burlem ou maquiem suas ações para que os dispositivos legais se adaptem às suas situações”, no sentido de que

[...] a forma utilizada para definir escola comunitária, a que inclui representantes da comunidade em seus órgãos dirigentes, sem dúvida, apresenta um aspecto democratizante, pois estipula a participação de pais, alunos, professores e funcionários, a “comunidade escolar”, nos organismos dirigentes das escolas. Entretanto, pode-se cumprir a lei sem mudar a estrutura de poder da escola, as escolas [...] podem adaptar-se à lei com uma participação simbólica da comunidade em seus organismos de direção. (OLIVEIRA, 2002, p. 52 apud LYRA-SILVA, 1999).

O autor se referia às escolas confessionais, no entanto entende-se que a preocupação se estende também às escolas geridas por entidades previamente estabelecidas para este fim, como as associações de apoio às unidades escolares, uma vez que há grande possibilidade de esses membros não terem respaldo legal para fazer as atividades propostas de acordo com

suas realidades e/ou de o fazerem sem que haja um objetivo claro e definido, tão somente para atender aos ditames legais.

b. Estruturação do PECGC: seus fundamentos e operacionalização

O PECGC se consolida como escola comunitária de gestão compartilhada. A escola comunitária se fundamenta no sentimento de pertencimento e de participação da comunidade com relação à escola. No caso do PECGC, baseia-se em princípios cooperativistas, como se observa no documento norteador do próprio programa:

[...] baseados nos *princípios cooperativistas*, objetivando desenvolver um programa que mudasse a estrutura do gerenciamento da Educação, onde as responsabilidades fossem compartilhadas entre governo, profissionais da educação e comunidade, no sentido de fortalecer a escola para tomada de decisões e resoluções de problemas. (SEDUC, 2008, grifo nosso).

O cooperativismo, muito presente no regime neoliberal, está atrelado ao modelo gerencial de administração, voltado para a descentralização das decisões e funções do estado. No caso do PECGC, foi preciso criar entidades da sociedade civil, sem fins lucrativos, com princípios cooperativistas denominadas “Associações de Apoio às Escolas (AAE)”. Essas entidades também podem ser batizadas com outras nomenclaturas, como Associação de Pais, Associação de Pais e Mães, Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Conselho Comunitário etc.

Segundo Dourado et al. (2006, p. 61), uma das possibilidades de aplicação do planejamento participativo na escola é a existência dessas entidades e de seu funcionamento efetivo, tendo em vista que estas devem ser um órgão colegiado e, como tal, devem contar com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade local e escolar, possibilitando, assim, uma melhor aplicação dos recursos financeiros da escola, como também uma gestão mais transparente e democrática.

Vivan (2008, p. 44) apresenta uma definição de gestão compartilhada. Segundo o autor, “como o próprio nome sugere, compreende aquela em que todos os agentes envolvidos participam no processo decisório, partilhando méritos e responsabilidades”. Nesse sentido, o compartilhamento de gestão não se restringe à “responsabilidade compartilhada”, mas também à participação de todos no processo de tomada de decisão e na partilha dos méritos. Esse termo nos sugere um questionamento: compartilhada por e com quem? Na tentativa de resposta, em especial em referência ao PECGC, mantém-se a ideia de “comunidade escolar”.

O Regimento Escolar Padrão das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Tocantins (2012), no artigo 7º define comunidade escolar como “o conjunto do pessoal envolvido direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem”. As Associações de Apoio às Escolas são formadas pela sistemática de representatividade e são compostas por representantes da comunidade escolar e local (pais, estudantes, professores(as), servidores(as) da UE e membros da comunidade em geral). Logo,

Todos os segmentos existentes na UE deverão ser representados na AAE e serão escolhidos entre seus pares: representante do corpo docente, da coordenação pedagógica e/ou orientação pedagógica, dos pais de alunos; dos servidores administrativos, do corpo discente e da comunidade local. (TOCANTINS, 2012).

Consta, no artigo 32 do próprio regimento, que “a AAE terá como membro nato o Diretor da UE que deve ser o presidente, em conformidade com a lei pertinente”. Além disso, já é definido em suas atribuições que o diretor da unidade escolar deve ser o presidente da Associação de Apoio à Escola. Cabe a este também:

[...] responsabilizar-se pelo cumprimento do Termo de Compromisso firmado entre a SEDUC, DRE³⁴ e Direção de UE que contempla as competências da Gestão Compartilhada nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro. (TOCANTINS, 2012, grifo nosso).

Destaca-se que não constam focos nas responsabilidades correlatas à gestão compartilhada, aos demais membros da comunidade escolar, nem tampouco às Associações de Apoio que, de acordo com o regimento, tem como atribuição “deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da UE”, com vistas a “fortalecer o processo de autonomia e de gestão democrática do ensino público”, restringindo seu papel à deliberação e fiscalização em detrimento da responsabilização.

A Instrução Normativa n.º 11 de 16 de novembro de 2006 define as AAE, Unidades Executoras (UEEx), como responsáveis pela aplicação de recursos do PECGC. Ora, se o recurso é descentralizado à AAE e esta é a unidade executora, como não “compartilhar” as responsabilidades também de forma a serem corresponsáveis?

Para Cardoso (1995, p. 9), deve-se considerar a proposta da prática compartilhada de gestão como “uma forma qualitativa de vida escolar, baseada na conjunção de liberdade e corresponsabilidade nas decisões sobre a concepção do projeto pedagógico”. Portanto, como afirma esse autor:

A gestão compartilhada pode constituir-se numa possibilidade de *prática pedagógica* aos envolvidos no processo, permitindo talvez, concluir que essa

³⁴ Diretoria Regional de Ensino: trata-se de uma divisão administrativa da Seduc. Atualmente, são 13 DREs distribuídas em 13 municípios das diversas regiões do estado.

prática administrativa contribua para a recuperação da *função social da escola*. (CARDOSO, 1995, p. 9, grifo nosso).

Essa “liberdade e corresponsabilidade” remetem ao conceito de autonomia. Este também está expresso na filosofia do PECGC, a qual está pautada em três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. A LDB (1996), em seu artigo 15, apregoa “autonomia” à escola ao estabelecer que

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

Essa autonomia pressupõe liberdade para as unidades escolares principalmente elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas. Nos documentos³⁵ e postagens vinculadas no sítio da Seduc (TO), que tratam do PECGC, que o norteiam e orientam ou que fazem alusão a ele, não há consenso sobre essa ótica: ora aponta que os recursos do programa são destinados às dimensões administrativa, financeira e pedagógica e seu objetivo é a “melhoria da qualidade do ensino”, o que leva a entender que há valoração da dimensão pedagógica, ora há momentos em que sinalizam que os recursos destinam-se à manutenção dos serviços administrativos da escola e somente ao apoio na realização das atividades pedagógicas.

Um exemplo disso está presente nas regras de cálculo do programa para o exercício de 2015, segundo o qual os recursos destinam-se a “cobrir os custos com a manutenção das unidades escolares”. Para tanto, estes já vêm com valores e rubrica estabelecidos; no caso, os valores são calculados com base no número de estudantes apresentados no censo escolar do ano anterior conforme demonstrações nos quadros a seguir e:

serão repassados em CUSTEIO, podendo a U.Ex. solicitar a conversão da categoria de CUSTEIO para CAPITAL, devendo, para tanto, a U.Ex. planejar de forma solicitar a mudança de categoria, no máximo duas vezes no exercício, e protocolar, nesta Pasta, com no mínimo, 30 (trinta) dias de antecedência da parcela a ser repassada. (SEDUC, 2015).

Quadro 5 - Forma de cálculo das parcelas para as escolas estadual e conveniada

N.º DE ALUNOS	X	VALOR ALUNO	=	TOTAL ANUAL	/ 10	=	VALOR PARCELA
329	X	140	=	R\$46.060,00	/ 10	=	R\$ 4.606,00

Fonte: SEDUC/TO, 2015.

³⁵ Orientações para as AAE, Projeto de Estruturação do PECGC, Regimento Padrão para as Unidades Escolares, Regra de Cálculo do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, Prestações de Contas, dentre outros.

Quadro 6 - Forma de cálculo das parcelas para as escolas de tempo integral – estadual e conveniada

N.º DE ALUNOS	X	VALOR ALUNO	=	TOTAL ANUAL	/ 10	=	VALOR PARCELA
232	X	220	=	R\$51.040,00	/ 10	=	R\$ 5.104,00

Fonte: SEDUC/TO, 2015.

Quadro 7 - Forma de cálculo das parcelas para as escolas especiais - Apaes

N.º DE ALUNOS	X	VALOR ALUNO	=	TOTAL ANUAL	/ 10	=	VALOR PARCELA
236	X	534,00	=	R\$126.024,00	/ 10	=	R\$ 12.602,40

Fonte: SEDUC/TO, 2015.

Quadro 8 - Forma de cálculo das parcelas para as escolas agrícolas

N.º DE ALUNOS	X	VALOR ALUNO	=	TOTAL ANUAL	/ 10	=	VALOR PARCELA
120	X	1.007,00	=	R\$120.848,00	/ 10	=	R\$ 12.084,00

Fonte: SEDUC/TO, 2015.

Nos quadros 5, 6, 7 e 8, notam-se valores diferenciados para as escolas que oferecem o ensino de forma convencional e de tempo integral, bem como escolas agrícolas e especiais. No entanto, o documento regra de cálculo PECGC/2015 justifica que “o valor da per capita é definido de forma diferenciada, com intuito de adequar às despesas demandadas por tais escolas”. Vale destacar como um ponto positivo do programa a informação de que

quando a Unidade Escolar apresentar variação de número de alunos matriculados, no exercício vigente, no SGE (Sistema de Gerenciamento Escolar), em relação ao censo escolar do ano anterior, haverá adequação dos valores, observando a disponibilidade orçamentário-financeira. (SEDUC, 2015).

Todos os recursos que custeiam o PECGC são oriundos do Tesouro Estadual (Fundeb, fonte 0214 ou recursos próprios destinados ao MDE, fonte 0101), na forma de subvenção social (para custeio) e auxílios (para capital), que são creditados, diretamente, na conta corrente da Associação de Apoio à Escola e, segundo o documento de regras de cálculo do PECGC/2015,

repassa automaticamente, sem necessidade de formalizar convênio, no entanto, há a necessidade de apresentar a prestação de contas, conforme Instrução Normativa n.º. 006, de 18 de agosto de 2010, alterada pela IN n.º. 014 de 16 de setembro de 2011. (SEDUC, 2015).

De acordo com Manual Técnico de Orçamento (MTO) do Tocantins, referente ao exercício de 2015, as rubricas inerentes à natureza das despesas dos repasses de recursos financeiros ao PECGC são: 3.3.50.43 para as subvenções sociais, alusivas às despesas correntes, e 4.4.50.42, para auxílios, remissivas às despesas de capital. O primeiro dígito corresponde à categoria econômica da despesa (3 para corrente e 4 para capital); o segundo ao grupo da despesa (3 para custeio e 4 para capital); o terceiro à modalidade de aplicação da

despesas (ambas 50); e o último ao elemento da despesa (43 para subvenções sociais e 42 para auxílios).

Vale destacar que, segundo o MTO (2015, p. 61), a modalidade de aplicação, é um componente da programação orçamentária que tem por finalidade:

indicar se os recursos serão aplicados mediante transferência financeira, inclusive a decorrente de descentralização orçamentária para outros níveis de Governo, seus órgãos ou entidades, ou diretamente para entidades sem fins lucrativos e outras instituições ou, então, diretamente pela unidade detentora do crédito orçamentário, ou por outro órgão ou entidade no âmbito do mesmo nível de Governo. (TOCANTINS, 2015, p.61).

Ressalta-se que a modalidade de aplicação 50 refere-se às “despesas orçamentárias realizadas mediante transferência de recursos financeiros a entidades sem fins lucrativos que não tenham vínculo com a administração pública” (TOCANTINS, 2015, p. 67). Nesse sentido, em relação à natureza de despesa do PEGC, é adotada essa modalidade de aplicação, que diz respeito às transferências de recursos a instituições privadas sem fins lucrativos, no caso as associações de apoio às unidades escolares.

Outro elemento do PEGC que merece atenção é a periodicidade com que o recurso é repassado às Associações de Apoio das Unidades Escolares. Segundo consta nas regras de cálculo do programa, os recursos são repassados em dez parcelas anuais, e não há menção de quais meses devem ser repassados. Entretanto, de acordo com o documento regras de cálculo (2015),

as transferências são efetuadas a partir dos valores estabelecidos para cada Unidade Executora, quando é elaborado o Cronograma de Desembolso anual, contendo os valores das parcelas a serem repassadas, o qual é disponibilizado às escolas. (SEDUC, 2015).

Importa considerar que, quando das reformulações da proposta do programa, costumam haver alterações nos critérios, valores e na periodicidade de repasses dos recursos. A última alteração da periodicidade se deu em 2006, quando até 2005, os recursos eram repassados em doze parcelas e com critérios de referência estabelecidos por número de alunos e alunas de cada unidade escolar, como é possível observar no quadro 9.

Quadro 9 - Base de cálculo para os repasses às AAEs

Referência	N.º de alunos	Base de Cálculo	Exemplo
1	Até 300 alunos	Multiplica-se por 11,00	300 X 11,00 = 3.300,00
2	De 301 a 1000	Multiplica-se por 6,50	301 X 6.50 = 1.956,50
3	Acima de 1000	Multiplica-se por 4,50	1001 X 4,50 = 4.504,50

Fonte: SEDUC/TO, 2007.

Até 2006, eram repassados recursos, nas rubricas custeio e capital, destinados à manutenção, aquisição de equipamentos e estruturação física e pedagógica. A partir de 2006, começou-se a repassar recursos para a manutenção das escolas e, acrescidos a estes, de acordo com as prioridades demandadas pelas escolas, repassavam-se recursos para a realização dos Projetos de Aprendizagem (PEA) que se constituíam no repasse anual de recursos para custear as atividades pedagógicas, mediante elaboração prévia dos projetos pelas respectivas unidades escolares e aprovação pela DRE de sua jurisdição. Para esse projeto, os recursos eram repassados com base em linhas de financiamento em uma cota específica; podendo, ainda, repassar recursos para pequenas reformas e ampliações quando relacionadas entre as necessidades da escola e prioridades da Seduc (TO).

A partir de 2007, também houve alterações nos critérios de repasse dos recursos. Além de cotas baseadas no número de estudantes, passou-se a ter acréscimos dos valores considerando também as estruturas físicas das escolas, tais como quadra poliesportiva, computador (um valor específico por cada máquina), bem como a localização, de modo que as escolas de municípios fora da sede das DRE também recebiam acréscimo dos valores e ainda eram repassados valores diferenciados para as escolas de tempo integral, agrícolas e Apaes.

Quadro 10 - Forma de cálculo do total da escola por mês

VLR n.º ALUNOS +	VLR QUADRA ESPORTES +	VLR COMPUTADOR POR MÁQUINA +	VLR FORA DA SEDE +	VLR TEMPO INTEGRAL	CÁLCULO TOTAL =
R\$ 9.300,00	R\$ 170,00	R\$ 262,50	R\$ 550,00	R\$ 3.300,00	R\$13.582,50

Fonte: SEDUC/TO, 2008.

Ressalta-se que foram repassados recursos para o financiamento dos PEA no período de 2006 a 2009 e que os critérios de repasses que constam no quadro acima também tiveram duração até o ano de 2009, ano em que houve ruptura de gestão na Seduc com a saída da Secretária Estadual de Educação que estava no cargo há nove anos. Para a Seduc, isso se deu devido a alguns fatores:

com as mudanças ocorridas nos âmbitos nacional e estadual, houve a fragmentação nos programas e projetos de fortalecimento da gestão, bem como o comprometimento nos repasses dos recursos financeiros para garantir a autonomia das escolas no planejamento de suas ações, no Projeto Político Pedagógico, compreendidos no período de 2010 a 2015. (SEDUC, [2017], p. 8).

Vale destacar que o último projeto de reformulação do PECGC é datado de 2008. Nesse sentido, parece que este perdeu um pouco a sua força a partir da mudança de gestão da Seduc que permaneceu no período de 2000 a 2009. No entanto, no discurso da gestão atual

(com início em meados de 2016), a Seduc fala no compromisso de reestruturar o programa, considerando:

a necessidade e a importância do Programa, a SEDUC implementa novas diretrizes que norteiam a eficiência e a eficácia dos projetos associados, como, a base de cálculo orçamentário para o repasse às unidades escolares, com objetivos e metas de resultados educacionais para garantir o acesso, a permanência, o atendimento e o sucesso do aluno. (SEDUC, [2017], p. 8).

Para tanto foi instituída e publicada, no Diário Oficial do Estado n.º 4.695 de 30 de agosto de 2016, a Portaria Seduc n.º 1.769, de 8 de julho de 2016, que cria um grupo de trabalho multidisciplinar³⁶, formado por nove servidores lotados em diferentes setores da sede da Seduc (TO), para implementação do PECGC.

Ressalta-se que esse grupo reformulou o programa, o qual foi lançado oficialmente em fevereiro de 2017. Porém, por ter sido fora do espaço temporal dessa pesquisa, 2015 e 2016, não foi objeto de estudo desta pesquisa, podendo ser elemento de continuidade desta ou de nova pesquisa em ocasião futura. Entretanto, teve-se acesso ao texto do projeto de reestruturação do programa e percebe-se que há preocupação em atender ao que está posto do PEE/TO, na meta 24, que trata do financiamento da educação do estado e sua estratégia 24.2, que é:

ampliar e garantir a transferência de recursos financeiros para as unidades escolares públicas estaduais da educação básica, por meio do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, possibilitando autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a ser regulamentada por normas específicas, no primeiro ano da vigência deste PEE/TO, *cumprindo rigorosamente o repasse do cronograma de desembolso do ano vigente e aumentando de 10 para 12 parcelas anuais*. (TOCANTINS, 2015, grifo nosso).

Conforme projeto de reestruturação do PECGC, por meio de “instrução normativa” serão retomados os projetos de aprendizagens. Os recursos destinados aos PEA terão “o propósito de favorecer a prática pedagógica, promovendo melhorias significativas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes” e serão contempladas “as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e os Centros de Ensino Médio da rede estadual de ensino.” (SEDUC, , [2017], p. 13).

³⁶ Este grupo de trabalho foi reduzido para 8 servidores em virtude do óbito de uma servidora que o integrava. É composto por 4 pedagogos que atuam no setor de Gestão Escolar da Seduc; 1 servidor com formação pedagógica e lotação no Conselho Estadual de Educação; 1 com formação pedagógica e lotação na Superintendente de Desenvolvimento da Educação da Seduc; 1 servidor com formação pedagógica e lotação no setor financeiro, na gerência de convênios, setor responsável pelas celebrações de convênios do PECGC; 1 servidor com formação pedagógica e lotação no departamento de currículos da Seduc. O grupo contou ainda com a colaboração de dois servidores do setor de gestão escolar; 4 servidores do setor de convênios; 2 do financeiro; 1 servidor do departamento de estrutura física e 1 do censo escolar.

São consideradas escolas com baixo Ideb aquelas que não atingiram as metas bienais projetadas. No Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é possível levantar os resultados do Ideb com suas respectivas metas projetadas e observadas por escolas que ofertam o ensino fundamental (séries iniciais e finais). Porém, para as escolas que ofertam o ensino médio, não é possível fazer esse levantamento. Conforme o Inep³⁷ (2015), “para o ensino médio, o Ideb só pode ser calculado para as agregações unidade da federação, região e Brasil”.

Considerando a quantidade de escolas estaduais que ofertam o ensino fundamental e que não é possível levantar os resultados e metas observadas por escolas para o ensino médio, apresentaremos nas tabelas 1, 2 e 3 a seguir as projeções e os resultados gerais do Ideb da rede pública estadual de ensino do Tocantins.

Tabela 1 - Metas e resultados do Ideb projetados para as séries dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins)

Estado	Idéb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Tocantins	3.6	4.2	4.5	4.9	5.1	5.0	3.7	4.0	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/2017.

Tabela 2 - Metas e resultados do Ideb observados e projetados para as séries dos anos finais do ensino fundamental (escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins)

Estado	Idéb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Tocantins	3.4	3.6	3.9	3.9	3.7	3.8	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.4

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/2017.

Tabela 3 - Metas e resultados do Ideb observados e projetados para o ensino médio.(escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins)

Estado	Idéb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Tocantins	2.9	3.1	3.3	3.5	3.2	3.3	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/2017.

Os resultados marcados nas tabelas referem-se ao Ideb que atingiu a meta projetada para o biênio. Observa-se que nenhum nível de ensino atingiu a meta projetada no primeiro ano do Ideb (2005). Na verdade, somente as séries dos anos iniciais do ensino fundamental

³⁷ Nota Informativa do Ideb 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2017.

vêm atingindo a meta planejada a cada biênio de 2007 a 2015. Os demais níveis de ensino só atingiram a meta no período de 2007 até 2011.

As tabelas 1, 2 e 3 foram apresentadas para situar a realidade da rede estadual de ensino do Tocantins. No entanto, vale ressaltar que, para o financiamento dos PEA, o Ideb só será indicador para as escolas de ensino fundamental, para as quais serão observados os resultados por escola. Quanto ao ensino médio, serão disponibilizados recursos para financiamento dos PEA dos Centros de Ensino Médio. Entretanto, defendemos que, com esses critérios estabelecidos pela Seduc, além do risco de ranquear as escolas e de pressão para atingir as metas, isso fará com que os financiamentos sejam limitados e excludentes, quando deveriam ser estendidos a todas as escolas da rede.

Com a reestruturação do PECGC, a partir de 2017, a Seduc (2017, p. 11) também propõe mudanças na base de cálculos, “considerando o número de alunos atendidos, localização e particularidades físicas, como: quadra de esportes iluminada, laboratório de informática, e aparelho de ar-condicionado”. Assim, os valores por aluno terão aumento e “serão corrigidos anualmente com base no Índice Geral de Preço do Mercado (IGPM)” e repassados em doze vezes, sendo dez parcelas para manutenção das unidades escolares e mais duas parcelas específicas para o financiamento dos projetos de aprendizagem.

Esses novos critérios adotados pela Seduc para repasse dos recursos do PECGC aproximam-se dos critérios que eram utilizados até 2009, período de auge do programa. Percebe-se uma retomada dos objetivos do PECGC. Isso sinaliza um avanço no sentido de corrigir as distorções dos valores repassados às escolas e um ensaio no que diz respeito a atender ao disposto no PEE/TO, de ampliar o repasse de recursos, de modo que o PECGC volte a contar com 12 parcelas de repasses anuais. Porém nem todas as escolas da rede serão contempladas, pois, das 12 parcelas, duas destinam-se ao financiamento dos projetos de aprendizagem, e estes são limitados às escolas com baixo rendimento no Ideb e aos Centros de Ensino Médio. As demais continuarão a receber os recursos em 10 cotas anuais.

Ante o exposto, concluímos que esses elementos confirmam parcialmente a hipótese de que, embora o PECGC também tenha o objetivo de favorecer a dimensão pedagógica, a forma como é estruturado, a periodicidade dos repasses e o valor dos recursos repassados podem dificultar ou impedir a efetividade dessa dimensão e, conseqüentemente, o ensino na unidade escolar. Nesse sentido, Carvalho (2009, p. 120) faz menção à “gestão inadequada dos recursos públicos por parte de alguns dos gestores”, pela falta de controle social. Davies

(2014, p. 200), por sua vez, faz um chamamento para a necessidade de garantir que os recursos sejam aplicados nos fins legalmente devidos, pois, para o autor (2013, p. 53), “não basta garantir a disponibilidade contábil de recursos para o sistema educacional. É preciso assegurar a sua destinação real, sobretudo às atividades-fim da educação”, no caso, as atividades pedagógicas.

2.4 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DE UMA ADMINISTRAÇÃO VOLTADA PARA A VALORAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: VIÉS PARA UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA

No mundo capitalista, a educação financeira se acentua como um fenômeno de discussão mundial, de forma que a temática tem sido muito discutida nas escolas, em especial a partir de 2010. Assim, considerando que o objeto desta pesquisa, o Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, tem como foco a descentralização de recursos públicos, o que exige o bom uso desses recursos por parte das Associações de Apoio que os recebe, sentiu-se a necessidade de abordar essa temática. Nesse sentido, foi proposto fazer uma breve discussão sobre o tema e sua fundamentação.

Gallery et al. (2011, p.74 apud SANT ANA, 2014, p. 22) afirmam que educação financeira é “a capacidade de fazer julgamentos inteligentes e decisões eficazes em relação ao uso e gestão do dinheiro”. Segundo a OCDE/OECD³⁸, educação financeira:

é processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que com informação, formação e orientação possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda, adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar e, assim, tenham a possibilidade de contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro. (OCDE, 2005).

Nessa mesma lógica, Pinheiro (2008, p. 2, grifo nosso) pondera que a educação financeira “pode ser definida como a *habilidade que os indivíduos apresentam de fazer escolhas adequadas* ao administrar suas finanças pessoais durante o ciclo de sua vida”. Para esse autor, a tomada de decisões

³⁸ Organization for Economic and Co-Operation Development/ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE/OECD). É o centro do pensamento neoliberal da educação. Vale destacar que, para fins desse trabalho dissertativo, considera-se a versão em Português: OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

requer informação e formação adequadas, de modo que *os usuários de produtos financeiros* tenham a consciência de que, entre as opções disponíveis, serão capazes de escolher a que provavelmente mais lhes trará benefícios. (2008, p. 2, grifo nosso).

Nesse sentido, Pinheiro defende que

os usuários de produtos financeiros quando devidamente instruídos, têm a capacidade lidar com as questões financeiras do cotidiano e as imprevistas, avaliar o impacto das decisões para a sua vida e a de sua família, compreender seus direitos e suas responsabilidades e ter o conhecimento de fontes confiáveis de consulta. (2008, p. 2).

De acordo com essa visão, a educação financeira conota ideia rentista e subtece que “julgamentos inteligentes” estão relacionados à capacidade de análise para fazer investimentos financeiros. Nessa perspectiva, “decisões eficazes” sinalizam para a expertise no que tange à escolha dos produtos financeiros mais vantajosos e lucrativos. Portanto, embora apresente o discurso de consumo consciente e de promoção da cidadania, a maioria dos conceitos correlatos a essa temática vão ao encontro da lógica do modo de produção “capitalista” e se dão no sentido do aumento da renda e do acúmulo de capital.

Atualmente, essa tem sido uma discussão instigada no cenário mundial. De acordo com (SANT ANA, 2014, p. 23), em muitos países a educação financeira é considerada como “suporte para a sobrevivência econômica”. Entre esses países, destacam-se Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, Japão, Canadá, Nova Zelândia, Espanha e Brasil.

Segundo a Associação de Educação Financeira Brasileira, no Brasil essa discussão passou a existir a partir de pesquisas indicativas de que “significativa parcela da população brasileira carece dos conhecimentos necessários para gerir sua vida financeira de modo adequado”, com a justificativa de que “pessoas financeiramente educadas [...] estão mais bem preparadas para realizar sonhos individuais e coletivos e, assim, construir uma base mais sólida para o desenvolvimento do país” [...], bem como, do entendimento de que “deve haver combinação entre o crescimento econômico e desenvolvimento social” (BRASIL/AEF, 2010, p. 29).

Para tanto, foi criado o Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (Coremec), instituição de caráter consultivo no âmbito do Ministério da Fazenda, instituído pelo Decreto n.º 5.685/06 de 25 de janeiro de 2006, composto por representantes do Banco Central do Brasil (Bacen), da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) da Secretaria de Previdência Complementares do Ministério Previdência e Desenvolvimento Social (SPC) e da Superintendência de Seguros Privados (Susep), o qual tem como finalidade “promover a coordenação e o aprimoramento

da atuação das entidades da administração pública federal que regulam e fiscalizam as atividades relacionadas à captação pública da poupança popular” (BRASIL/MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2006).

Com a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores, pelo Decreto n.º 7.397, de 22 de dezembro de 2010, o governo brasileiro implementou uma “Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef)”, fomentada, dirigida e supervisionada pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef)³⁹.

A partir daí, com o intento de fomentar a cultura financeira no país como iniciativa pública, implantou-se ainda o “Programa Educação Financeira nas Escolas”, o qual atualmente é coordenado pela AEF– Brasil⁴⁰ (Associação de Educação Financeira do Brasil). Dessa forma, esse programa é uma ação que faz parte da Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef) e tem como “objetivo contribuir para o desenvolvimento da cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente”. De acordo com relatos do jornal online o Globo (2015), foi implantado entre 2010 e 2011, como um projeto piloto, começando em 891 escolas de ensino médio no Distrito Federal e de cinco unidades da federação (dentre elas o Tocantins), atingindo aproximadamente 26 mil estudantes.

Vale esclarecer que há iniciativas de educação financeira na área privada tanto em unidades escolares, como em instituições diversas, tais como bancos, na Comissão de Valores Mobiliários (CVM), na BM&F Bovespa, na Federação Brasileira dos Bancos (Febraban), na Centralização de Serviços dos Bancos S/A (Serasa), entre outras.

A despeito dessas iniciativas, Saito (2007, p.7 apud SANT ANA, 2014, p. 42, grifo nosso) cita as seguintes instituições com seus respectivos objetivos: Banco Central do Brasil, que possui o Programa de Educação Financeira (PEF), uma proposta de *orientação da sociedade sobre assuntos econômicos*; a Comissão de Valores Mobiliários (CVM) promove palestras e disponibiliza cartilhas e um *site* com o propósito de *orientar as pessoas sobre investimentos*; a BM&F Bovespa criou o Programa Educacional Bovespa, com o objetivo de

³⁹ Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef): instância responsável pela direção, supervisão e pelo fomento da Enef. Formada por oito órgãos e entidades de governo e quatro organizações da sociedade civil. (<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/>).

⁴⁰ A AEF-Brasil (Associação de Educação Financeira do Brasil): é uma instituição sem fins lucrativos, qualificada como Oscip (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), criada em 2011, que tem como missão promover o desenvolvimento social e econômico por meio do fomento da Educação Financeira no Brasil.

discutir a importância da Bolsa de Valores em um país e o funcionamento do mercado de ações; a Federação Brasileira dos Bancos (Febraban) disponibiliza informações sobre uso de produtos financeiros oferecidos pelas instituições bancárias; a Centralização de Serviços dos Bancos S/A (Serasa) criou o Guia Serasa de Orientação ao Cidadão, buscando auxiliar a gestão dos recursos financeiros; o Banco Itaú que disponibiliza o Guia do Crédito Consciente para fornecer orientações sobre a elaboração de um orçamento familiar, além de discutir o uso de empréstimos e financiamentos.

Quando da elaboração da proposta de educação financeira nas escolas,⁴¹ foram considerados dados estatísticos de pesquisas sobre a organização financeira das famílias brasileiras. Nesse sentido, pesquisas realizadas pela Data Popular (2008) apontavam que 36% dos pesquisados declararam ter um perfil gastador; 54% não conseguiram honrar suas dívidas pelo menos uma vez na vida; e apenas 31% poupavam regularmente para a aposentadoria. Demonstrou-se, ainda, que o consumo teve sua participação aumentada de 74,59% para 82,41% no total de gastos dos brasileiros em um curso de 30 anos. Na direção oposta, caminharam os investimentos, que caíram de 16,50% para 4,76%, o que torna as atuais taxas de poupança descomedidamente baixas. O Documento de Orientação para Educação Financeira nas Escolas (Enef) ressalta, nesse sentido, que

a menção à poupança, refere-se à parcela da renda familiar que não é direcionada ao consumo imediato e se reserva para o futuro, não se confundindo com o produto financeiro “caderneta de poupança”. (BRASIL/ENEf, s/d, p. 1).

Em 2010, o Tocantins aderiu ao Programa de Educação Financeira na Escola, implantando um programa piloto em 17 escolas do ensino médio, contemplando aproximadamente 714 alunos e alunas. Em 2014 já somavam 76 escolas e cerca de 15 mil alunos(as). Segundo consta no projeto de implantação do programa (SEDUC/SEFAZ, 2010), foi adotado o mesmo conceito de educação financeira indicado pela OCDE, citado anteriormente e sua implantação justifica-se

por diversas razões fartamente apregoadas pelas nações estrangeiras que já acumulam experiência na área, dentre as quais se destacam os benefícios de se conhecer o universo financeiro e, utilizando-se desses conhecimentos, tomar decisões financeiras adequadas, que fortaleçam o comando autônomo da própria vida e, por extensão, do âmbito familiar e comunitário. (SEDUC/SEFAZ, 2010).

Importa considerar que os objetivos e metodologia do programa no estado seguem plenamente os sugeridos pela Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF), conforme

⁴¹ Documento de Orientação para Educação Financeira nas Escolas (Enef). In: Programa Nacional de Educação Financeira nas escolas. Disponível em: <http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/como-implementar>. Acesso em 25 de julho de 2016. Cit. DATA POPULAR. A educação financeira no Brasil: Relatório quali-quantitativo, 2008.

a Proposta Nacional do Programa de Educação Financeira nas Escolas. Os materiais didáticos usados são os disponibilizados pelo Ministério da Educação em versões impressas e digitais. Assim sendo, embora haja adequações metodológicas e cada escola adote suas próprias estratégias de ensino, a essência do programa nacional é preservada e é reforçada a máxima descrita no Documento de Orientação para Educação Financeira nas Escolas, que é de “informar, formar e orientar indivíduos que consomem, poupam e investem de forma responsável e consciente, propiciando uma base mais segura para o desenvolvimento do país” (ENEF, 2010, p. 4).

Em suma, os principais objetivos da educação financeira nos setores rentistas são: orientar a sociedade sobre assuntos econômicos e investimentos; discutir a importância da bolsa de valores e do funcionamento do mercado de ações; disponibilizar informações sobre uso de produtos financeiros oferecidos pelas instituições bancárias; *auxiliar a gestão dos recursos financeiros*; fornecer orientações sobre a elaboração de um orçamento familiar; *discutir o uso de empréstimos e financiamentos*. Já no setor público, objetiva-se: contribuir para o desenvolvimento da cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente; levar a conhecer o universo financeiro; e tomar decisões financeiras adequadas, que fortaleçam o comando autônomo da própria vida e, por extensão, do âmbito familiar e comunitário.

Comparando-se os objetivos da iniciativa de educação financeira nos setores rentistas com os do setor público, percebe-se similaridade entre ambos, de modo que é notória a compreensão e preocupação da iniciativa pública em preparar os sujeitos para atender os ditames estruturantes do capitalismo mundial, na direção dos setores rentistas, com destaque para o padrão produtivo no sentido do aumento da renda e acúmulo de lucro. Nesse sentido, Augustinis et al. (2012, p. 102) enfatizam que “os objetos discursivos relacionados ao tema não são neutros e nem inocentes, uma vez que [...] corroboram um tipo específico de mercado: o mercado livre neoliberal”. As autoras defendem que “a educação em geral e a educação financeira em particular não podem ser compreendidas como um negócio ou como mercadoria” (2012, p. 102).

A respeito do Programa de Educação Financeira nas escolas, a literatura ainda é escassa sobre essa discussão. Em geral, limita-se a trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado, teses de doutorado que em sua maioria avaliam como iniciativa positiva e necessária, tal como proposta.

Frigotto (2011) menciona o Programa “como um exemplo emblemático da busca por impor a visão financista e mercantil na educação básica”. Este surge de uma concepção neoliberal para atender as exigências e necessidades do mercado dominante e se materializa na escola. Ao abordar sobre a teoria da escola como aparelho ideológico do estado dominante, Saviani destaca que

a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória *saberes práticos* envolvidos na ideologia dominante. (SAVIANI, 2012, p. 22, grifo do autor).

Nesse sentido, Augustinis et al. (2012) sustentam que

mesmo as mais nobres utopias educacionais não conseguem superar ou transcender a lógica do mercado que perpetua o domínio do capital como modo de produção e que tem seus fundamentos no individualismo, no lucro e na competição. (2012, p. 102).

Concordamos com as autoras, no sentido de que não há como fugir dessa lógica por vivermos em um mundo capitalista. No entanto, embora pareça utópico, postulamos uma sociedade de direitos iguais e sem supremacia de classes.

Por fim, na contramão da orientação adotada pelo Programa de Educação Financeira na Escola, deu-se a proposição do produto educacional a ser tratado no quarto capítulo deste trabalho. Não contrapomos no sentido do consumo consciente, que entendemos ser uma habilidade necessária, a fim de não nos tornarmos reféns do consumismo desenfreado, mas quando visa levar os sujeitos a conhecerem o universo financeiro, a fim de fazerem escolhas financeiras adequadas e investimentos visando à acumulação de lucros. Desse modo, por meio de nosso produto (planilha de custos), pretendemos levar a escola a vivenciar a discussão, não na lógica do lucro, e sim da identificação das despesas fixas e variáveis para a priorização das atividades pedagógicas a serem realizadas na escola.

Assim sendo, postula-se uma educação financeira com um viés de cidadania na perspectiva de que haja administração dos gastos da verba do PECGC de forma planejada e voltada para a valoração de atividades pedagógicas, no intuito de as atividades da escola serem mais organizadas, de modo a priorizar as que estão diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO III

RESULTADO DA PESQUISA: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E A VALORAÇÃO DO ENSINO

“Uma teoria crítica de escola parte de uma avaliação das circunstâncias histórico-sociais e concretas que determinam o aparecimento e o desenvolvimento das formas pedagógicas, para incorporá-las, por superação, às realidades sociais presentes.”
José Carlos Libâneo⁴²

3.1 ESTRUTURA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E ESTADO DO TOCANTINS

A estrutura da educação básica brasileira reflete as reformas desencadeadas nos anos 1980 e 1990, com amparo, sobretudo, na CF e na LDB, que preveem a obrigatoriedade da gratuidade desse nível de ensino e a ampliação da sua oferta em todas as etapas e modalidades. Constitui o primeiro nível da educação escolar e compreende três etapas: a educação infantil (com duração de cinco anos); o ensino fundamental (com obrigatoriedade de nove anos); e o ensino médio (com duração de três anos), como se observa no quadro a seguir.

Quadro 11- Estrutura da educação básica brasileira

Nível	Etapas		Faixa etária	Duração	Competência
Educação Básica na modalidade regular	Educação Infantil	Creche	0 a 3 anos	3 anos	Prioritariamente dos municípios e DF
		Pré-escola	4 a 5 anos	2 anos	Prioritariamente dos municípios e DF
	Ensino fundamental		6 a 14 anos	9 anos	Municípios, estados e DF
	Ensino médio		15 a 17 anos	3 anos	Prioritariamente dos estados e DF

Fonte: LDB/96 e alterações (Lei n.º 11.274/ 2006).

Importa considerar que recentemente foi proposta uma reforma para o ensino médio por meio da medida provisória MP n.º 746/2016⁴³, a qual, após aprovada na Câmara dos Deputados e votada pelo Senado, foi sancionada pelo Presidente Michel Temer, como Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2016.

⁴² Libâneo (1990, p. 146).

⁴³ Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A partir da Lei n.º 13.415/2017, o ensino médio, que até então tem duração de três anos e que se dá em regime seriado, poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de crédito com terminalidade específica.

O ensino médio pode ser ofertado tanto no ensino regular como nas modalidades educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena e educação profissional. E tem por finalidade “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” (BRASIL/LDB, art. 22). Com a Lei n.º 13.415/2017, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

A LBD define para a educação básica, nos níveis fundamental e médio, a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado para os exames finais. Entretanto, a legislação é flexível em relação ao calendário escolar, podendo haver adequações às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. Dessa forma, algumas localidades realizam suas atividades escolares em períodos diferenciados, desde que cumpram a quantidade de dias e a carga horária mínima estabelecida. Destaca-se que, com a reestruturação do ensino médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, a carga horária mínima desse nível de ensino será ampliada de forma progressiva, para mil e quatrocentas horas anuais, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária.

A jornada escolar em geral é de 4h/aulas, conforme estabelecido no artigo 34 da LBD, porém essa mesma lei prevê a progressiva ampliação do período de permanência do aluno ou da aluna na escola para o ensino fundamental, à medida que se concretize a universalização desse nível de ensino. Além disso, orienta que este seja, progressivamente, ministrado em tempo integral. No entanto, com a Lei n.º 13.415/2017, propõe-se ampliar para 5 horas/aulas diárias para o ensino regular e propõe-se também ampliar a jornada de tempo integral de 6% para 25% até 2024, com jornadas de 7h/aulas diárias.

Quanto ao currículo, este é orientado pelo artigo 9º, inciso IV da LDB, o qual preconiza que a União deve estabelecer em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, as competências e diretrizes, norteando os currículos e seus conteúdos mínimos a serem trabalhados nesse nível de ensino. Desse modo, a nova LDB norteia para a

adoção de uma base nacional comum curricular para o ensino fundamental e médio, que deve ser complementada por uma parte diversificada definida em cada sistema de ensino de acordo com as características regionais e locais no que diz respeito, sobretudo, à sociedade, cultura, economia e clientela.

Dessa forma, de acordo com o artigo 26, § 1º ao 5º da LDB, os conteúdos mínimos curriculares abrangem os estudos da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo natural e físico e da realidade social e política em especial do Brasil, bem como da arte, educação física, história do Brasil e línguas estrangeiras.

Para o ensino médio, além das diretrizes gerais, há orientações específicas. Conforme o artigo 36, inciso I da LDB, esse nível de ensino deve contemplar:

a Educação Tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico da transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

Em suma, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

- I – Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; Literatura e Educação Física.
- II – Matemática.
- III – Ciências da Natureza: Biologia; Física; Química.
- III – Ciências Humanas: História; Geografia.

Ressalta-se que a Lei n.º 11.684/08 alterou o artigo 36 da LDB, para incluir “a Filosofia e a Sociologia” como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Dessa forma, em junho de 2008, ao entrar em vigor a referida Lei, tornou-se obrigatório o ensino dessas disciplinas, as quais haviam sido banidas do currículo escolar em 1971.

Conforme demonstrado acima, as treze disciplinas eram obrigatórias durante os três anos do ensino médio: português, matemática, biologia, física, química, filosofia, geografia, história, sociologia, educação física, artes, língua estrangeira e literatura. No entanto, com a Lei 13.415/2017, passarão a ser obrigatórias somente as disciplinas de português, matemática e inglês. Assim, até 60% do restante da carga horária serão destinadas ao ensino de disciplinas comuns a todos os alunos(as), definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (documento ainda em discussão), contemplando *estudos e práticas* de: educação física, artes, sociologia e filosofia. Os outros 40% serão destinados ao aprofundamento em áreas específicas, denominados de itinerários formativos. De acordo com o documento, o aluno ou a aluna “poderá escolher” a área de conhecimento que pretende estudar: linguagens e suas

tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

De acordo com Freitas (2016a), na base da reforma do Ensino Médio, amparada pela Lei 13.415/2017, “está a concepção de que a elevação de médias de desempenho em testes significa boa educação”, de modo que “são criadas tantas áreas de ensino na escola, quanto áreas existentes hoje no Enem: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências naturais”. Esse autor sustenta que esse é um modelo subserviente de educação para atender ao grande capital internacional e defende que “não há evidência empírica favorável a esta forma de implementar mudanças na educação” (2016a).

Freitas ainda sinaliza que, para justificar a reforma do ensino médio, o governo usa a estagnação dos resultados do Ideb nesse nível de ensino. O autor (2016b) avalia que, “para a elite no poder, o que importa são habilidades intelectuais demonstradas em testes”. Para ele, essa elite propõe uma “escola de preparação para testes combinada com mera antecipação da profissionalização” (2016b), na qual,

com a desculpa de *adequar-se ao projeto de vida* dos estudantes, a nova proposta reforça a segregação e a dualidade no ensino brasileiro, retirando os estudantes mais pobres da escola pela vertente da profissionalização precoce – afinal são os pobres que precisam entrar logo no mercado para ganhar a vida – e mantendo nele os mais ricos que têm tempo e dinheiro para prosseguir em direção à Universidade. (FREITAS, 2016b, grifos do autor).

Frigotto (2016), por sua vez, afirma que essa reforma configura-se em “um retrocesso”, pois é “uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social”, com a qual “decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres”. Esse autor sustenta que o compromisso dos reformadores “não é com direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado” (FRIGOTTO, 2016).

No modelo atual da oferta do ensino médio, permeando as treze disciplinas ofertadas, os PCN constituem os “temas transversais” relacionados a questões e vivências cotidianas. Trata-se de conteúdos que têm como eixo central a cidadania e devem perpassar as áreas de conhecimento. São eles: orientação sexual, meio ambiente, saúde, ética, pluralidade cultural e temas locais, divididos em seis áreas:

1. *Ética*: respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade;
2. *Orientação Sexual*: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis);
3. *Meio Ambiente*: Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental;
4. *Saúde*: autocuidado, vida coletiva;

5. *Pluralidade Cultural*: pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania, e;

6. *Trabalho e Consumo*: Relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania.

Segundo o MEC, transversalidade

diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1997, p. 31).

Assim, “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política” (BRASIL, 1997, p. 31). Portanto, são conteúdos que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes.

De acordo com o artigo 24 da LDB, inciso V, alínea a, a verificação do rendimento escolar observará os critérios de “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. A Lei n.º 13.415/2017 determina que os conteúdos, as metodologias e as formas de “avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line”.

A Educação Básica possui organização federativa, na qual os entes federados têm “responsabilidades colaborativas” definidas nas normas gerais que são estabelecidas pela União, conforme preceituado no artigo 211 da CF/1988. Assim, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, CF, 1988). As áreas de atuação prioritária de cada ente são definidas neste mesmo artigo da Carta Magna, de modo que os estados são responsáveis pelo ensino fundamental e médio; aos municípios, cabe o ensino fundamental e a educação infantil; ao distrito federal, competem todas as áreas; e, por fim, a União não possui nível ou etapa educacional sobre sua responsabilidade direta, mas pode atuar em qualquer área. Ela tem como principal atribuição o exercício das funções retributiva e supletiva, de equalização de oportunidades educacionais e o exercício de prestar assistência financeira e técnica aos entes federados (BRASIL/CF, 1988).

Segundo o artigo 22, XXIV da CF/1988, compete à União legislar “privativamente” sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Já o artigo 24, inciso IX, aponta que essa

legislação, possa ser “concorrentemente” pela União, Estados e Distrito Federal. E o parágrafo 1º desse artigo designa que a competência da União se limita a estabelecer normas gerais. Assim, as diretrizes e as bases da educação brasileira constituem as principais normas gerais estabelecidas pela União que, por sua vez, são acatadas pelos entes federados e observadas ao estabelecerem suas normas educacionais específicas. As normas gerais da União para a Educação Nacional estão fixadas na própria CF, na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e em outros documentos que tratam de temas específicos, como o financiamento da educação.

Para a estruturação e o funcionamento da educação, a LDB orienta a composição dos Sistemas Estaduais de Ensino, que envolvem instituições e normas que regulam o ensino. Aos estados são incumbidas atribuições, dentre elas: assegurar o acesso ao ensino obrigatório da população em idade escolar e zelar junto com os pais ou responsáveis pela frequência à escola e, ainda, autorizar o funcionamento das escolas particulares, zelando para que estas cumpram as normas gerais da educação brasileira. Dentre as principais competências dos estados está o estabelecimento de normas complementares ao funcionamento da educação no âmbito de sua jurisdição.

O contexto do funcionamento da educação do estado do Tocantins envolve a Secretaria da Educação como um órgão executivo e o Conselho Estadual de Educação, que é um órgão normativo, o qual, de forma articulada, delibera sobre as normas, políticas e ações para os desafios educacionais no âmbito do estado (SEDUC, 2015). A pesquisa documental apontou que o ensino é regimentado pela Lei do Sistema do Ensino e outras leis, decretos, portarias e instruções normativas complementares, pelo Regimento Escolar Padrão, pelo calendário escolar anual padrão, pelas Diretrizes Curriculares para a Educação do Estado, pelos Planos Nacional e Estadual de Educação e outros documentos que norteiam e orientam a organização e o funcionamento da educação no estado, além de outras leis e dos documentos nacionais.

De acordo com o Referencial Curricular (2009, p. 71 e 141) e o Regimento Escolar Padrão (2012), em seus artigos 50, 64, 67 e 68, o tratamento dos conteúdos curriculares no âmbito do sistema estadual de ensino do Tocantins é pautado na perspectiva sociointeracionista e visa ao desenvolvimento de habilidades e de competências. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve levar em conta os objetivos propostos em conformidade com a linha pedagógica adotada, devendo ser realizada continuamente, com recuperação paralela, priorizando os aspectos “qualitativos” em relação aos quantitativos.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Segundo a nova LDB, a União deve estabelecer em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

A despeito disso, as DCN e os PCN são documentos norteadores da educação brasileira. As DCN são definidas pelo Conselho Nacional de Educação, têm caráter obrigatório e abordam questões mais amplas referentes às dimensões éticas, políticas e técnicas do trabalho curricular, tais como as áreas de conhecimento, a introdução das tecnologias, idiomas obrigatórios etc., mas não abordam os conteúdos das áreas de conhecimento propriamente ditos. Os PCN, por sua vez, foram elaborados por especialistas⁴⁴, com a contribuição de organizações da sociedade civil, e se constituem de sugestões de conteúdos a serem trabalhados pelas escolas de todo território nacional.

Nos PCN, foram redefinidos os conteúdos curriculares, com novas formas de abordagem destes, de acordo com cada disciplina e nível de ensino e nas diferentes áreas do conhecimento, contemplando as disciplinas escolares do ensino fundamental: língua portuguesa, matemática, história e geografia, artes, educação física, língua estrangeira e ciências naturais (BRASIL, 2001, p. 71), e as grandes áreas do conhecimento do ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática); Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias (biologia, física, química, matemática); e Ciências Humanas e suas Tecnologias (história, sociologia e política, geografia e filosofia) (BRASIL, 2002, p. 6 e 7).

No volume de introdução aos PCN (2001, p. 45), a educação escolar é concebida como

⁴⁴ Consultoria: César Coll e Délia Lerner de Zunino. Elaboração: Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratangy, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amáble Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Sílvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille. Assessoria: Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Moraes, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País (BRASIL, 2001, p. 81).

[...] uma prática que tem possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários pra construir instrumentos de compreensão em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não exclusiva. (BRASIL, 2001, p. 45).

A educação escolar, portanto, constitui-se da prática pedagógica evidenciada no ensino formal por meio de um currículo. Este, por sua vez, compõe a base do trabalho na escola e inclui todos os procedimentos organizacionais do ensino, dentre eles a proposta pedagógica, o regimento escolar, as disciplinas, as áreas do conhecimento, os procedimentos de ensino, as cargas horárias e as demais orientações do processo educativo para a troca de saberes construídos historicamente.

As DCN, em seu artigo 13, estabelecem que o currículo

configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. (BRASIL, 2010).

Dessa maneira, o currículo constitui-se em um processo de construção coletiva, por meio de seleção de conhecimentos e vivências práticas, dinâmicas e ações flexíveis que se dá em um contexto concreto voltado para a construção política, social e intelectual do ser humano.

3.3. DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Trata-se de um estudo da dimensão pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada em uma unidade escolar pública da rede estadual de ensino do Tocantins, localizada em um bairro periférico da Capital, Cidade de Palmas, que atende um público, em geral, de estudantes trabalhadores(as), que diariamente dividem jornadas de trabalho com a vida escolar. O nome da instituição foi omitido, pois se primou por não macular a imagem da escola, garantir o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa e evitar possíveis conflitos de interesses.

Os critérios para a escolha desse campo da pesquisa foram: ser uma escola pública da rede estadual de ensino contemplada com recursos do PEEGC, nosso objeto de estudo; ter uma associação de apoio responsável pela aplicação desses recursos; atender a um quantitativo considerável de estudantes; ser considerada em seu projeto pedagógico uma escola fundamentada em princípios democráticos por meio de uma gestão participativa; ter

um projeto que informa claramente sua filosofia, sua tendência pedagógica (sociointeracionismo) e seus objetivos (formação integral do aluno); e, por fim, levantar a bandeira de escola que valoriza atividades pedagógicas, fazendo-nos vislumbrar a possibilidade de ser uma escola que contribui com importantes elementos para o desenvolvimento dos objetivos de nossa pesquisa, isto é, de “identificar a dimensão pedagógica dada o PECGC e verificar se de fato os recursos financeiros são priorizados para as atividades pedagógicas pela unidade escolar pesquisada, de forma a haver valoração financeira no processo de ensino”.

Conforme dados do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), em 2014 a escola atendeu 1.267 estudantes e, em 2015 e 2016, respectivamente, 1.245 e 893 estudantes das três séries do ensino médio regular distribuídos nos períodos matutinos, vespertino e noturno.

Tabela 4 - Demonstrativo n.º de aluno(a) por série e sexo 2015 e 2016

Série	N.º matriculados - Feminino		N.º matriculados - Masculino		Total	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
1º ano	230	140	240	173	470	313
2º ano	201	198	212	100	413	298
3º ano	164	148	198	134	362	282
Total	595	486	650	429	1245	893

Fonte: Elaboração própria conforme dados da escola. SGE 2015 e 2016.

Tabela 5 - Demonstrativo n.º de aluno(a) por série e turno 2015 e 2016

Turno	1º ano		2º ano		3º ano		Total	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Matutino	181	154	190	147	155	132	526	433
Vespertino	211	98	111	86	87	36	409	220
Noturno	78	61	112	65	120	114	310	240
Total	470	313	413	298	362	282	1245	893

Fonte: Elaboração própria conforme dados da escola. SGE 2015 e 2016.

Nota-se, nas tabelas 4 e 5, uma redução considerável do número de estudantes no ano de 2016. A escola apontou como um dos motivos a abertura de turmas de ensino médio no povoado de Luzimangues, o que fez com que os alunos e as alunas daquele distrito, antes atendidos pela escola pesquisada, fossem remanejados. Além disso, houve transferências e/ou desistências de estudantes em função da greve dos servidores da educação, que perdurou de agosto a novembro de 2016.

3.3.1 Pesquisa de campo: análise documental, observação e aplicação de instrumentos de coleta de dados

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com alguns elementos de pesquisa quantitativa, de natureza aplicada, realizada por meio de levantamento bibliográfico e de respectivas leituras, de análise documental, de observação *in loco* e aplicação de instrumentos de coletas de dados sobre a efetividade da dimensão pedagógica do PECGE, direcionada aos membros da associação de apoio, professores, professoras e equipe diretiva, público que definimos como os sujeitos/participantes da pesquisa, todos na faixa etária entre 18 e 65 anos de idade.

O levantamento bibliográfico abrangeu um processo de busca, seleção, leitura, análise e anotações de escritos relacionados ao tema abordado, os quais entendemos serem relevantes para a fundamentação teórica da pesquisa, tais como livros, artigos de periódicos, artigos de jornais digitais e blogs, projetos e relatórios governamentais, dissertações e teses, dentre outros.

Para tanto, partiu-se da busca, mapeamento e posterior triagem/seleção dos materiais a serem lidos, realizados a partir de descritores, tais como pedagogia histórico-crítica, PECGC, gestão compartilhada, gestão participativa, gestão democrática, neoliberalismo, conselhos escolares, financiamento da educação, escola democrática, educação financeira, estado democrático de direito, dimensão pedagógica, educação básica no Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares, dentre outros. A relação dos principais materiais levantados consta nos apêndices desta dissertação.

Os livros foram escolhidos a partir da definição do tema da pesquisa, objetivos da pesquisa e dos pressupostos teóricos adotados, os quais foram acessados em versões digitais/e-book e impressos. Os periódicos, teses e dissertações em sua maioria foram usados em versão digital, acessados em sítios de buscadores da internet, como o Google⁴⁵, Google acadêmico⁴⁶, Scielo⁴⁷, além dos bancos de periódicos⁴⁸ e de teses e dissertações⁴⁹ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

⁴⁵ Endereço eletrônico: <https://www.google.com.br/>.

⁴⁶ Endereço eletrônico: scholar.google.com.br/.

⁴⁷ Endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/> (Biblioteca Eletrônica Científica Online).

⁴⁸ Endereço eletrônico: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

⁴⁹ Endereço eletrônico: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>.

A pesquisa documental compreendeu a análise de documentos impressos e digitais diversos, como o projeto de reestruturação do PECGC, leis, manuais, atas de reuniões, prestação de contas da Associação de Apoio da unidade escolar pesquisada, instrução normativas, relatórios, boletins informativos, demonstrativos orçamentários e financeiros, PPP da unidade escolar pesquisada, diários oficiais do estado, entre outros.

Para a observação *in loco*, visitou-se a unidade escolar pesquisada por 32 vezes. Assim, foi possível presenciar diferentes atividades, como reuniões da Associação de Apoio, planejamento dos professores e professoras, conselhos de classes, eventos e atividades pedagógicas, momentos de interação livres entre os estudantes, conversas informais com servidores da escola e estudantes, prestação de contas da equipe gestora da UE, elaboração/revisão do PPP, reuniões diversas, observação em salas de aulas, biblioteca escolar e outros departamentos da unidade escolar.

Essas visitas encontram-se registradas em arquivo digital, constando data, período de duração (hora de início e término), assunto e principais aspectos observados. Informações e análises dessas observações foram evidenciadas neste documento dissertativo, em especial neste capítulo nas seções posteriores, ao abordar a unidade escolar pesquisada e a concepção dos sujeitos/participantes da pesquisa. No entanto, por haver dados e informações que levariam à identificação da escola, os registros não farão parte dos documentos anexados ou apenas a esta dissertação, em função do propósito de manter o seu anonimato.

A pesquisa empírica se deu por meio de coleta de dados e informações e constituiu na aplicação de dezessete questionários aos participantes da pesquisa e realização de entrevista semiestruturada com a pessoa que exerce a função de direção da unidade escolar. O preenchimento dos questionários e a concessão da entrevista ora mencionados foram realizados em caráter voluntário, de livre e espontânea vontade dos participantes. A entrevista foi descritiva, de natureza aplicada, utilizando a técnica semiestruturada, e os questionários continham perguntas fechadas e abertas que, posteriormente, foram tabuladas e tratadas em consonância com os objetivos propostos na pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados (questionários e roteiros de entrevistas) fazem parte do rol de apêndices desta dissertação.

A distribuição dos instrumentos de coletas de dados se deu em uma reunião realizada pela Associação de Apoio da unidade escolar pesquisada, para prestação de contas referente ao 1º semestre de 2016. Após a apresentação das principais informações sobre a pesquisa com seus respectivos objetivos, procedimentos e possíveis riscos e benefícios, foram distribuídas

trinta e três cópias dos questionários acompanhados dos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), aos potenciais sujeitos/participantes da pesquisa, todos maiores de 18 anos de idade, que poderiam ser devolvidos imediatamente ou no prazo de até quinze dias. Ressalta-se que, em função da garantia do anonimato dos sujeitos e escola pesquisada, esses documentos preenchidos não serão anexados à dissertação ou a qualquer outra produção. Esses ficarão de posse da pesquisadora Maria Raimunda Carvalho Araújo de Cerqueira, arquivados pelo período de cinco anos; depois desse prazo, serão descartados (picotados e reciclados).

A proposta inicial era aplicar questionários de coleta de dados e informações a, pelo menos, um membro, representante de cada segmento da Associação de Apoio da unidade escolar pesquisada, considerando que eles são responsáveis pelas tomadas de decisões em relação à priorização e à execução das atividades a serem custeadas com os recursos do PECGC. Além disso, sentiu-se necessidade de aplicar instrumentos de coletas de dados a respeito da efetividade da dimensão pedagógica do PECGE aos professores, professoras e equipe diretiva (coordenação pedagógica, secretaria, biblioteca, laboratórios e orientação educacional) e realizar entrevistas aos servidores que exercem a função de direção e coordenação financeira na unidade escolar pesquisada.

Seguindo essas diretrizes, foram aplicados instrumentos de coletas de dados sobre a efetividade da dimensão pedagógica do PECGE, direcionados aos membros da Associação de Apoio, professores, professoras e equipe diretiva, público definido como os participantes da pesquisa. A escolha desse público a ser pesquisado se justifica devido ao entendimento de que esse grupo está, de alguma forma, vinculado ao objeto da pesquisa e, por isso, possui informações correlatas a esse objeto. Dessa forma, esse público pode apresentar elementos que contribuirão para subsidiar a compreensão em relação à temática estudada.

Aplicaram-se questionários aos três segmentos da Associação de Apoio: diretoria executiva, conselho fiscal e conselho educacional e comunitário. Também foram aplicados questionários à equipe diretiva da unidade escolar pesquisada. Para efeito desta pesquisa, considera-se equipe diretiva servidores que atuam na coordenação pedagógica, secretaria, biblioteca, laboratórios e orientação educacional. Foram distribuídas cópias dos instrumentos e TCLEs aos dez servidores presentes na reunião que manifestaram fazer parte desse público e, destes, oito devolveram os documentos devidamente preenchidos.

Ainda foram aplicados questionários a professores e professoras, considerando que eles são os responsáveis diretos pelo processo de ensino e que a pesquisa tem como principal objetivo conhecer a dimensão pedagógica dada ao PECGC. Entende-se que esse grupo de sujeitos participantes da pesquisa é de fundamental importância para atingir o objetivo da pesquisa em questão. Foram distribuídos quinze instrumentos de coleta de dados aos professores e professoras presentes na reunião de prestação de contas e, destes, somente seis devolveram os questionários respondidos; um devolveu sem responder alegando haver chegado ao estado recentemente e desconhecer o PECGC.

Por fim, foi realizada entrevista com a pessoa que exerce a função de direção na unidade escolar pesquisada. Foi proposta a realização de entrevistas também com a pessoa que exerce a função de coordenação financeira da UE, no entanto ressalta-se que só foi realizada entrevista com a pessoa da direção, visto que a da coordenação financeira encontrava-se em licença médica durante o período da pesquisa de campo.

Em relação aos questionários aplicados, a amostra do estudo abrangeu três membros da associação de apoio à unidade escola pesquisada (17,65%); oito representantes da equipe diretiva da escola (47,06%); e seis representantes dos professores e professoras (35,29%), totalizando dezessete instrumentos de pesquisa respondidos, superando a meta do tamanho da amostra proposta, que era de dezesseis sujeitos/participantes, incluindo a realização de entrevista semiestruturada com a direção e a coordenação financeira da escola, dos quais somente o primeiro concedeu a referida entrevista, conforme se observa na tabela a seguir:

Tabela 6 - Estrato da coleta de dados

Identificação do grupo a ser pesquisado	*N.º estimado de devolutivas dos indivíduos	N.º de instrumentos distribuídos**	N.º de devolutivas
Equipe diretiva	5	10	8
Membros da associação de apoio	6	8	3
Professores e professoras	3	15	6
Subtotal instrumentos /questionários	14	33	17
Direção Escolar	1	-	1
Coordenação Financeira	1	***	***
Subtotal entrevistas	2	-	1

Fonte: Elaborado pela autora em consonância com o projeto de pesquisa, conforme informado ao Comitê de Ética em Pesquisa (UFG).

* Estimativa de número de devolutivas é feita de acordo com o projeto de pesquisa, bem como com os dados e informações inseridos no Sistema do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.

** Os instrumentos foram distribuídos para todos os membros dos grupos de entrevistados presentes na reunião, por isso pareceu desproporcional em relação à estimativa de devolutivas. No entanto a amostra abrangeu e superou o estimado.

*** Não foi realizada a entrevista com esse cargo/função por estar em vacância temporária em virtude de licença médica da pessoa responsável por essa função.

Ressalta-se que foram distribuídos trinta e três instrumentos e, destes, somente dezessete foram devolvidos respondidos, correspondendo a 51,51%. Os instrumentos devolvidos resumem-se a 37,5% dos membros da associação (que corresponde a três devolutivas dos oito instrumentos aplicados, quando se pretendiam seis devolutivas); 80% dos representantes da equipe diretiva da UE (que correspondem a oito devolutivas dos dez instrumentos aplicados que superou a meta de cinco devolutivas) e 40% dos professores e professoras (que correspondem a seis dos quinze instrumentos aplicados e superou a meta de três devolutivas).

As ponderações acerca dos dados e informações referentes à pesquisa empírica realizada aos respectivos sujeitos/participantes foram apresentadas ao longo deste documento dissertativo nos tópicos correspondentes a cada pergunta do questionário.

3.3.2 Organização administrativa e pedagógica da UE pesquisada

A escola oferta a modalidade de ensino médio regular, em regime de seriação anual contemplando as três séries do ensino médio, com aulas distribuídas em quatro bimestres, considerando 200 dias letivos distribuídos conforme calendário escolar padrão elaborado e disponibilizado pela Seduc (TO).

No quadro a seguir, pode-se visualizar, de acordo com o PPP da escola, como se constituem a missão, a visão de futuro e os valores da escola pesquisada:

Quadro 12: Missão, visão de futuro e valores da unidade escolar pesquisada

Missão	Contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres para que atuem de maneira crítica na transformação na realidade onde estão inseridos. Garantir também uma base de conhecimento que lhes proporcionem melhores condições para a continuidade de seus estudos e acesso ao mundo do trabalho.
Visão de Futuro	Ser uma escola dinâmica e democrática, que ofereça um ensino de qualidade e que atenda aos anseios da comunidade.
Valores	Esta instituição é preocupada em formar cidadãos éticos e preparados para viver em sociedade e procura trabalhar com toda comunidade escolar os valores: solidariedade, responsabilidade, compromisso, respeito, compreensão e ética.

Fonte: PPP da escola/2016.

Segundo dados da escola, a atual equipe escolar (2016) é composta por setenta e sete funcionários, distribuídos entre as diversas funções pedagógicas e administrativas, tais como direção; secretaria geral; coordenação pedagógica; coordenação de biblioteca; coordenação de projetos; orientação educacional; apoio pedagógico; coordenação financeira; auxiliar de apoio

escolar; auxiliar de secretaria; auxiliar de serviços gerais; merendeiro e/ou merendeira; vigia noturno e corpo docente. Todo corpo docente tem formação superior completa e todos trabalham em suas devidas áreas de formação. Vale destacar que, com a Lei n.º 13.415/2017, essa não será mais uma exigência, podendo atuar como professores ou professoras, com “notório saber”⁵⁰, para o itinerário “formação profissional e técnica”.

A duração das aulas no período diurno é de 4h/a e, no período noturno, é de 3h50. As aulas são distribuídas nos três turnos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13 - Horários das aulas por turno na unidade escolar pesquisada

Turnos	Entrada	Intervalo	Saída
Matutino	7h30min	9h30min	11h45min
Vespertino	13h30min	15h30min	17h45min
Noturno	18h50min	20h30min	22h

Fonte: Secretaria da escola pesquisada.

A escola possui uma infraestrutura física antiga e gasta pelo tempo, com pouco aproveitamento dos espaços e alguns destes são inadequados para a realização das atividades, no que diz respeito à iluminação, ventilação, espaçamento e adequação ao clima da região. Dispõe de diversas dependências, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 14 - Dependências da unidade escolar pesquisada

Dependência	Quantidade	
	2015	2016
Salas de aula	13	13
Sala da diretoria	01	01
Sala da coordenação pedagógica	01	01
Sala da orientação educacional	01	01
Sala da coordenação financeira	01	01
Sala da biblioteca	01	01
Sala do laboratório de informática	01	01
Sala de planejamento docente*	01	01
Sala dos professores e professoras	01	-
Sala de recursos	-	01
Secretaria	01	01
Cozinha	01	01
Dispensa	01	01
Depósitos	02	02
Área de serviço	01	01
Banheiro masculino	02	02
Banheiro feminino	02	02
Quadra de esportes	01	01
Pátio coberto	01	01
Sala do grêmio estudantil	01	01

⁵⁰ Não há exigência de professor formado, pois aqueles que atestarem notório saber em qualquer habilitação técnica poderão receber certificado para o exercício da docência de formação técnica e profissional. Ressalta-se que o notório saber se aplica apenas aos profissionais que atuarão no itinerário da “formação profissional e técnica”, não se aplica, portanto, ao ensino propedêutico.

Fonte: Dados da escola.

* Em 2016, esta sala foi reformada, adaptada e equipada para funcionar como sala de planejamento e sala dos professores e professoras com espaços, equipamentos e mobiliários para atender o planejamento, reuniões, estudos ou trabalhos individuais, momentos de interação, alimentação e descanso. Para tanto, recebeu armários, mesas, cadeiras, computadores, impressora, ar-condicionado, geladeira, sofá, micro-ondas e lavabo.

A escola não dispõe de espaços multiusos ou de laboratórios específicos para experiências de pesquisas que o ensino médio requer. Não dispõe também de um auditório para realização das atividades culturais e outras. O laboratório de informática está equipado com uma lousa digital, porém não possui nem estrutura física nem computadores em bom funcionamento, com conservação e com acesso a internet suficiente para atender a demanda. Além disso, o espaço é usado na maioria das vezes para realização de reuniões diversas. No entanto, a quadra de esportes, a sala de planejamento dos professores e professoras, a biblioteca e o pátio coberto são espaços bem utilizados pela comunidade escolar, sobretudo para realização de momentos de interação livre e dos eventos que a escola promove, como reuniões diversas, apresentações culturais, esportistas, entre outras.

A biblioteca escolar da instituição possui um acervo de 1.835 títulos, 12 mesas de estudos coletivos e um computador com impressora. Conta com três servidores e/ou servidoras que trabalham na coordenação da biblioteca e atuam em parceria com os professores e as professoras. Percebe-se que a biblioteca é um espaço bastante frequentado pelos alunos. No entanto, embora conste no PPP da escola a intencionalidade de atender a comunidade escolar e local, percebeu-se a procura somente por parte de professores, professoras e estudantes.

Constata-se que, na tentativa de desenvolver metodologias de trabalho que favoreçam o aprendizado dos alunos e alunas, os coordenadores da biblioteca desenvolvem um projeto de incentivo ao hábito da leitura e pesquisa. Todavia este culmina na premiação de estudantes leitores que realizaram o maior número de leituras de livros em cada bimestre. Essa prática de premiação causa estranhamento, incômodo e preocupação, pois está alinhada à lógica empresarial baseada na responsabilização e na meritocracia, que estimula a competição em detrimento da colaboração.

Conforme Freitas (2016c), nessa direção caminha a educação do nosso país e se instaura “a era da responsabilização verticalizada baseada nas reformas empresariais da educação, regada a meritocracia e privatização”. Em linhas gerais, por meritocracia, Cabral (2017) entende “uma organização social cujas posições são alcançadas com base no mérito”.

Para esse autor (2017), na escola, a meritocracia “remete à adoção do merecimento como o parâmetro de todo tipo de processo seletivo”.

Freitas (2015) sustenta ainda que a meritocracia está na base da proposta política neoliberal de “igualdade de oportunidades”, na justificativa de que, ao serem “dadas às oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um”. O autor também ressalta que essa visão de concorrência, competição e meritocracia “vai penetrar nas escolas orientadas pela reforma empresarial da educação”. Para ele, o ponto de vista dos negócios não serve para a educação,

Lá, no mercado empresarial pode haver ganhadores e perdedores. Em educação não: só ganhadores. E isso vale para todos os que participam do processo. Portanto, o enfoque é construtivo e não baseado na segregação. (FREITAS, 2015, grifo nosso).

As turmas são formadas pelo Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), sistema gerencial adotado pela Seduc (TO), no qual são realizadas as matrículas de todas as unidades escolares da rede estadual de ensino. Essas são organizadas no próprio sistema por ordem de matrículas.

Cada turma possui um ou uma estudante representante e seu vice, eleitos pelos próprios colegas que, em conformidade com o PPP e o regimento da escola, ambos têm a atribuição de representar os alunos em reuniões, em conselhos de classe, nas reivindicações da sala, auxiliam na organização de eventos escolares, na observação da valorização e preservação do patrimônio público, na observação da frequência diária dos alunos e das alunas da sua sala de aula e exercem funções políticas de lideranças.

No período da pesquisa, a escola contou com turmas assim distribuídas:

Tabela 7 - N.º de turmas e alunos(as) 2015 e 2016

Período	Turmas		Alunos/ alunas	
	2015	2016	2015	2016
Matutino	13	13	526	433
Vespertino	12	11	409	220
Noturno	08	07	310	240
Total	33	31	1245	893

Fonte: SGE/ dados da escola.

A comunidade escolar conta com três instituições complementares: a Associação de Apoio, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil. De acordo com o artigo 27 do Regimento Escolar Padrão da Seduc, o Conselho de Classe “é o órgão de natureza deliberativa e

consultiva em matéria didático-pedagógica, com atuação restrita a cada classe ou turma, responsável pelo processo coletivo de avaliação do desempenho de todos os envolvidos no contexto escolar”. Segundo o artigo 36 do mesmo regimento, o Grêmio Estudantil “é o órgão representativo do corpo discente, junto: I – à direção da UE; II – ao corpo docente e ao pessoal técnico-administrativo; III – às autoridades educacionais; IV – à comunidade escolar e local”. E A Associação de Apoio à Escola (AAE), segundo o artigo 31,

é uma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, composta de representantes da comunidade escolar e local (pais, alunos, professores, servidores da UE e membros da comunidade em geral), de natureza consultiva, deliberativa fiscal e mobilizadora, que tem como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da UE, com vistas a fortalecer o processo de autonomia e de gestão democrática do ensino público.

Parágrafo único. A estrutura básica da AAE compreende a: Assembleia Geral, Diretoria Executiva, Conselho Escolar e Comunitário e Conselho Fiscal.

O Grêmio Estudantil estava desativado, porém foi reativado em 2015, após vasto movimento de sensibilização, eleição e posse da nova diretoria. Essa diretoria vem passando por momentos de formação de líderes estudantis, realizado pela escola e pela Seduc, e tem atuado na promoção de eventos culturais, de lazer e integração entre a escola e a comunidade.

Para tanto, a escola reformou e disponibilizou uma sala equipada para sua sede e, com a renda dos livros vendidos no sebo realizado pela unidade escolar em parceria com o Grêmio, foi adquirida e instalada uma rádio e disponibilizada a esse órgão estudantil, rádio esta que é usada na hora dos intervalos das aulas. A escola instalou um portão que dá acesso da quadra de esporte à rua, para que seja disponibilizada a quadra de esportes à comunidade nos finais de semana. Essa disponibilização ficou sob a responsabilidade do Grêmio. Assim, ainda que de forma insipiente, o órgão estudantil tem sido atuante e participa ativamente dos eventos extraclasses realizados pela escola.

De acordo com a pesquisa empírica sobre a participação nas tomadas de decisão na escola, os sujeitos/participantes da pesquisa, ao serem questionados, consideram que na escola as decisões/deliberações são tomadas de forma colegiada/coletiva. Eles se manifestaram conforme consta no quadro 15 a seguir:

Quadro 15 - Participação nas tomadas de decisões na visão dos sujeitos/participantes da pesquisa

Membros da Associação (3)	Equipe Diretiva (8)	Professores(as) (6)
Dois concordam parcialmente, com um apontamento de que “precisa de mais tempo para as pessoas interagir nas decisões do colegiado”.	Seis afirmaram concordar parcialmente e dizem reconhecer a importância da participação nas	Quatro consideram ser parcialmente e justificaram que “embora sejam minoria, existem ainda algumas situações que são tomadas e os professores são apenas informados após” (prof1); “muitas

	decisões/deliberações de forma coletiva, porém alegam falta de tempo das pessoas como sendo a maior dificuldade para decisões coletivas.	questões são discutidas em pequenos grupos, onde há grande direcionamento (contratos de <i>gaveta</i>) em que a maioria concorda sem sequer saber direito com que” (prof.2); “às vezes só após a tomada de decisão é que os professores são informados, e não existe uma consulta prévia para sugestões e às vezes participam como coadjuvantes apenas cumprindo determinações” (prof.4).
Um concorda totalmente, com a justificativa de que são “feitas reuniões para comunicação e tomadas de decisões dentro da comunidade escolar”. Todos afirmaram participar do conselho de classe e ainda apontam “acompanhamento e auxílio aos professores e professoras, estudantes e até mesmo às famílias”.	Dois disseram concordar totalmente justificando que “há comunicação nas decisões e sempre que existe necessidade de tomar decisões é realizada reunião e troca de ideias”.	Dois dos respondentes consideram que na unidade escolar pesquisada as decisões / deliberações são tomadas de forma colegiada/coletiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários de coleta de dados.

Os dados da pesquisa de campo, por ser uma amostra pequena em relação ao quadro de servidores das três categorias elegidas para aplicação dos questionários, não podem ser considerados para efeito de generalização, mas como característica do caso em pauta. No entanto, conforme consta no quadro 15, há indícios de pouca participação e envolvimento do coletivo da escola nas tomadas de decisão. Embora não tenha tido nenhuma resposta negando a total participação, 70% dos dezessete respondentes das três categorias concordam que essa prática se dá de forma parcial, tendo consenso entre os membros da associação e equipe diretiva que a “falta de tempo” é uma variável que interfere negativamente para a não participação.

Em relação à falta de tempo, Carvalho (2009, p. 121), em sua pesquisa sobre a democratização do PEGC, apontou para o ativismo e o acúmulo de atividades por parte dos professores, dificultando a ação refletida. Para o autor, esse acúmulo de atividades, dentre outros aspectos, é ocasionado pela “preocupação exacerbada dos diretores em manter a escola sempre em evidência, mostrando os resultados quantitativos exigidos pela DRE e pela Seduc” (CARVALHO, 2009, p. 121).

De fato, de acordo com as falas de alguns professores, constatadas nas observações *in loco*, há exigências da DRE/Seduc para com as unidades escolares em relação ao desempenho das escolas, no sentido da elevação das taxas de rendimento refletidas nos

percentuais de aprovação, reprovação e abandono escolar e da proficiência nos exames padronizados, Enem, Ideb etc.

Nessa lógica, a pesquisa documental apontou que o estado, inclusive, tem adotado aplicação de simulados preparatórios para a prova do Enem, com o objetivo de “dar oportunidade aos alunos do ensino médio para testarem seus conhecimentos em uma prova com as mesmas especificidades do Enem” (SEDUC, 2016)⁵¹.

Outro fator observado são as atividades que não foram projetadas pelo coletivo da escola, que não consta na proposta pedagógica e são repassados pela DRE/Seduc ou outros órgãos externos para serem desenvolvidas em geral em caráter de urgência, a exemplo do Projeto “Mobiliza em favor da pessoa idosa”, que é uma iniciativa da Seduc por meio da equipe da juventude e esportes. Proposto para ser desenvolvido nas unidades escolares da rede estadual de ensino, o projeto em questão chegou à escola para ser preparado e desenvolvido em um curto período de tempo e gerou muito descontentamento entre os professores. A pesquisa empírica, por meio da aplicação de questionários aos professores, também apontou insatisfação nesse sentido. Como poderá ser observado no quadro 20 desta dissertação,

o sistema educacional necessita de uma visão ampla na questão relacionada a execução das ações e que a escola precisa focar nos projetos e ações do PPP e não nos da Secretaria da Educação. (Cf. quadro 20).

Diante disso, concordamos com Saviani (2011b), no sentido de que nessa conjuntura o trabalho educativo demanda cada vez mais a ampliação da produtividade, numa lógica mercadológica.

Ainda sobre a participação nas tomadas de decisões, em contraposição, a pessoa que exerce a função de direção da unidade escolar considera que a escola é democrática e afirmou que uma escola democrática “é um espaço onde as pessoas podem discutir os caminhos conforme a sua realidade, não priorizando as solicitações externas, e sim analisando o que realmente convém à sua comunidade escolar”.

No entanto, chama atenção a posição da maioria dos professores, ao afirmar que são tomadas decisões e eles são apenas informados posteriormente e que, às vezes, participam como coadjuvantes, apenas cumprindo determinações. Esse fato, segundo a direção da escola

⁵¹ A esse respeito ver: <http://seduc.to.gov.br/noticia/2016/9/23/com-foco-na-melhoria-da-aprendizagem-simulado-do-enem-e-avaliacao-diagnosticsao-realizados-nas-escolas-estaduais/>.

afirma, se dá esporadicamente, quando se tem alguma demanda urgente e emergente. Desse modo, é discutida e aprovada somente com alguns membros da Associação de Apoio que compõem o corpo da escola e, posteriormente, a resolução é socializada com o coletivo da escola. Assim, mais uma vez, observa-se o fator tempo e influenciando no cotidiano escolar. Destaca-se que, pela dinamicidade do contexto escolar, é natural aparecerem demandas urgentes e emergentes e, para solucioná-las em tempo hábil, torna-se necessário à pessoa que tem a função de direção da unidade escolar tomar decisões sem consultar o coletivo da escola.

Os alunos e alunas com necessidades especiais são atendidos em uma sala de recursos que, segundo o artigo 53 do Regimento Escolar Padrão/Seduc, é um espaço “onde o professor de educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular para alunos público-alvo da educação especial”. A escola conta com dois professores e/ou professoras que fazem esse atendimento por meio de atividades individuais ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que os alunos e alunas frequentam a classe regular.

A unidade escolar possui um serviço de orientação educacional, composto por três orientadores e/ou coordenadoras que atuam em parceria com os professores e professoras no sentido de compreender o comportamento dos estudantes e detectar suas necessidades e, assim, atua diretamente com os alunos e as alunas e seus pais quando esses são menores de idade, procurando ajudá-los em seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

De acordo com o PPP da escola, para reorganização do tempo e melhor aproveitamento dos espaços da escola, a partir de 2013 foi adotada “a sistemática de salas ambiente”. Assim, são treze salas definidas como “ambiente”, com capacidade para atender quarenta estudantes por turma. Cada professor ou professora permanece em suas respectivas salas, havendo, assim, alternância/mudanças de turmas e estudantes quando das trocas de disciplinas em conformidade com o horário escolar.

Também chamadas de “salas laboratório ou temáticas”, as salas “ambiente” constituem-se num espaço planejado e equipado com recursos didáticos diversos de acordo com cada disciplina escolar. Menezes (2001) define esse espaço como “uma sala de aula na qual se dispõem recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico”. Para esse autor, “a ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo” (MENEZES, 2011).

Nesse sentido, a pesquisa de campo compreendeu também a observância dessas salas na unidade escolar pesquisada. Foram observadas sete salas e, destas, apenas três possuíam banners e cartazes afixados na parede com assuntos referentes aos conteúdos estudados na respectiva disciplina, mas não dispunham de outros recursos pedagógicos concretos. As demais são salas de aulas comuns, com a diferença de que em cada uma delas possui um armário em que o professor ou a professora detém a chave e guarda nele alguns materiais didáticos, como livros, apostilas e dicionários. Embora a escola adote a sistemática de salas ambiente, percebeu-se que não há muita identificação das salas como tal, em função da ausência de recursos pedagógicos inerentes a cada disciplina.

Quanto aos objetivos situados no PPP da escola para implantar a sistemática de salas ambiente, importa considerar que, em relação à “reorganização do tempo”, por meio da observação *in loco*, exposição dos alunos (Cf. quadro 17) e fala de alguns professores em conversa informal, a pesquisa apontou como negativa a alternância/mudança de sala pelos alunos, em função da demora deles em chegar à sala onde será ministrada a aula seguinte, de forma que o tempo cronológico gasto na movimentação e na acomodação dos alunos faz com que o tempo pedagógico⁵² seja diminuído e comprometido, principalmente nas disciplinas com menor carga horária e naquelas que tem somente uma hora-aula por dia em uma determinada turma. Reforçamos que essa forma de organização exige disciplina pessoal dos alunos em relação à rotina e tempo cronológico de entrada e saída das salas quando das mudanças/alternâncias das disciplinas escolares.

Já com relação ao objetivo de “melhor aproveitamento dos espaços da escola”, houve adequações de espaços para funcionar como sala de aulas, adequações de espaços que não foram projetados inicialmente para essa finalidade. Quanto à estrutura física, alguns espaços ficaram adequados, de acordo com o padrão/MEC, que estabelece a metragem de, no mínimo, de 1,00m² por aluno para as salas de aulas⁵³. Entretanto outros espaços não preencheram esse requisito e funcionam de forma superlotada e inapropriada para o ensino, como pode ser observado na sala ambiente de “artes”.

Retomando a definição de sala ambiente, proposta por Menezes (2001), defendemos que, se planejadas e equipadas intencionalmente com recursos didáticos pedagógicos

⁵² Cunhamos esse termo para nos referir ao tempo destinado ao ensino formal de sala de aula por meio da realização de atividades diversas que envolvem professores e alunos.

⁵³ Cf. <http://www.fnnde.gov.br>.

inerentes às disciplinas ou área do conhecimento, essas salas se constituem em espaços importantes e propícios para estimular a aprendizagem e a troca de saberes historicamente produzidos. No entanto, fazendo relação com a situação observada na unidade escolar pesquisada, alertamos que não basta o nome da disciplina grafado na porta da sala de aula para defini-la como “sala ambiente”. É preciso transformá-la, de forma planejada e intencional, em um ambiente organizado e equipado, com recursos didáticos pedagógicos que dinamizem o processo de ensino e aprendizagem e favoreça a apropriação de conhecimento.

Nessa perspectiva, é recomendável uma avaliação envolvendo os alunos e professores sobre o modelo organizacional das salas de aula, elencando os pontos positivos e negativos da estrutura adotada na unidade escolar. E caso decida-se pela continuidade, que se utilize da verba do PEEGC para a estruturação das salas, a fim de transformá-las de fato em salas “ambiente”, com a adequação desses espaços e a aquisição e/ou confecção (que pode ser com auxílio dos próprios alunos) e uso de recursos didáticos pedagógicos e equipamentos (sugeridos pelos professores), peculiares às disciplinas escolares ofertadas em cada sala, como materiais de laboratórios de ciências e matemática, *data show*, mapas, gravuras, computadores, ábacos, globo terrestre, livros, cartazes, revistas, jornais, maquetes, jogos, tabela periódica, blocos lógicos, murais, dicionários, softwares, figuras geométricas, dentre outros.

O planejamento da escola tem periodicidade anual e semestral e é realizado sempre nos dias que antecedem o retorno dos alunos e alunas às aulas. Já o planejamento das aulas é realizado semanalmente, o qual é organizado por áreas de conhecimentos de acordo com a carga horária de cada professor ou professora, quando a equipe pedagógica, professores e professoras fazem uso de documentos oficiais nacionais e estadual, como leis, diretrizes curriculares e proposta curricular para o ensino médio, bem como de livros didáticos para direcionar e subsidiar os trabalhos a serem desenvolvidos com os alunos e as alunas.

A avaliação da aprendizagem é mensurada por quatro médias anuais correspondentes a cada bimestre, as quais são expressas em notas graduadas de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), sendo que a média anual é obtida pela soma das bimestrais divididas por quatro. De acordo com o PPP da escola, a avaliação é contínua e paralela e é constituída dos seguintes critérios: acompanhamento da frequência (assiduidade); avaliação de conteúdo ministrado, através de participação e interesse nas atividades em classe, extraclasse, individuais, em grupos, debates e seminários e avaliações escritas, distribuídos conforme o quadro a seguir:

Quadro 16 - Critérios de avaliação

Critérios	Pontuação
Trabalhos/Seminários/Testes/Participação	6,00
Avaliação escrita	4,00
Total.....	10,0

Fonte: PPP da unidade escolar pesquisada/2016.

É considerado aprovado o estudante que obtiver assiduidade superior a 75% do total de horas letivas e aproveitamento cumulativamente com média mínima igual ou superior a 7,0 pontos. O registro de frequência do aluno ou da aluna em cada aula ou atividade, assim como cada nota, é efetuado pelo professor ou professora da respectiva disciplina, no diário de classe eletrônico disponível no Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE).

O conselho de classe é realizado bimestralmente em datas já estabelecidas no calendário escolar padrão das escolas da rede estadual de ensino e conta com a participação da equipe pedagógica (coordenação pedagógica e orientação escolar), da direção escolar, secretaria e dos respectivos professores e professoras de cada turno e turma. Esse momento destina-se a uma visão mais quantitativa dos alunos, alunas e turmas, por meio da análise de situações de notas, transferências, desistências etc. Nele, são delimitadas metas de intervenção na recuperação dos alunos e alunas que apresentam rendimentos abaixo da média ou apresentam comportamentos “estranhos” aos padrões pré-estabelecidos ou esperados.

Antecedendo ao conselho de classe é realizado um pré-conselho participativo que envolve pais, estudantes (líderes de turma), professores, professoras, associação de apoio e a equipe diretiva. Segundo o PPP da escola (p. 27), esse momento se dá de forma mais qualitativa e, nele, são apontadas possíveis causas dos baixos rendimentos das turmas e apresentadas propostas com medidas de intervenção a serem tomadas para sanar as dificuldades apontadas em cada turma. Na pesquisa de campo, foram observados esses dois momentos na escola. Segue, portanto, extrato dos registros do diagnóstico e encaminhamento apresentados pelos professores e professoras em um pré-conselho observado.

Quadro 17 - Pontos emergenciais/fragilidade e sugestões de melhoria dos(as) professores(as) 2016

Turno	Pontos emergenciais/ fragilidades	Sugestões de melhoria dos professores
Matutino	- Dificuldades de leitura e escrita. - Uso de celular/ fone de ouvidos em sala de aula. - Trabalhos/ cópias de internet (plágio). -Desinteresse dos alunos(as) na apresentação oral de trabalhos (seminários). - Indisciplina. -Infrequência (principalmente pós intervalo). - Impontualidade.	- Indisciplina: cumprir o regimento escolar e interno. -Infrequência: acompanhamento pela orientação. -Descompromisso: monitoria, palestra de motivação/uso de fichas de acompanhamento individual do estudante (alguns professores já usam. Procurar padronizar). -Desrespeito: fazer valer o regimento

	-Falta de uso dos livros didáticos, pois os(as) alunos(as) não trazem para a UE. - Descompromisso com os estudos. -Turma (1turma) de estudantes desmotivados: a maioria dos(as) alunos(as) dessa turma são repetentes. - Desrespeito entre os próprios alunos. -Estudantes sem interesse, sem leitura e sem produção.	interno. -Impontualidade: advertir os pais ou responsáveis após três atrasos (usar ficha de controle)/ajuda dos líderes de sala que deverão convidar os colegas a entrarem para suas salas de aula/Uso de fichas pela direção, orientação e coordenação pedagógica quando estiverem sendo atendidos, para mostrarem aos professores o motivo pelo qual o estudante se ausentou da sala de aula. - Livro didático: os professores devem fazer acordos com os estudantes. - Ingerência de sala de aula: alunos apontam falhas nas metodologias de ensino. Professores e professoras reclamam da indisciplina e descomprometimento dos estudantes e cobram intervenção da equipe gestora: “é preciso rever a dinâmica da sala de aula”.
Vespertino	- Uso de skate em espaços coletivos (risco de machucar outras pessoas). - Falta de compromisso com os estudos. - Imaturidade. - Uso do celular/fones de ouvidos. - Indisciplina. - Infrequência. - Impontualidade (após o intervalo). - Baixo rendimento escolar.	- Liberar a quadra de esportes na hora do intervalo para uso de skate. - Cumprir o regimento escolar. - Trabalhar motivação. - A gestão deve conversar com os alunos e as alunas sobre a falta de compromisso com os estudos.
Noturno	- Indisciplina. - Desrespeito. - Uso do celular/fone de ouvidos. - Falta de compromisso. - Não cumprimento de prazos para entrega dos trabalhos. - Infrequência. - Desorganização dos alunos e das alunas. - Não utilização dos livros didáticos. - Falta de compromisso com os estudos. - Impontualidade.	- Palestras motivacionais e conversa com os alunos. - Cumprir o regimento. - Ficha de acompanhamento dos alunos. - Uso de livro didático: fazer acordo com os alunos, dos dias que realmente serão utilizados.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registro do pré-conselho do 2º bimestre de 2016.

Pelos dados do quadro 17, percebe-se que indisciplina, infrequência, impontualidade, falta de compromisso com os estudos, não utilização do livro didático (estudantes não levam o livro para a escola), desrespeito e uso do celular/fone de ouvidos em sala de aula são elementos recorrentes em mais de um turno e para os quais as sugestões de melhoria são muito parecidas nos três turnos também, em geral de ordem burocrática e de responsabilidade externa à sala de aula (pais, orientação educacional, gestão e dos próprios alunos).

Diante do exposto, percebe-se uma forte influência à tendência pedagógica liberal⁵⁴ nos ideários dos professores e professoras, permeando por suas diferentes vertentes, com maior inclinação para a tradicional e renovada não diretiva⁵⁵. De acordo com Libâneo, na Pedagogia Liberal,

o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância das regras impostas [...].(1990, p. 22).

Ressalta-se que, nas sugestões dos professores e professoras da escola pesquisada (Cf. quadro 17), poucos apontamentos são relacionados ao ensino e à didática de sala de aula; o maior foco está nas atividades organizacionais, estruturais e normativas. Nesse sentido, destacam-se as sugestões: cumprir o regimento escolar para o problema da indisciplina e do desrespeito; o uso de fichas de controle para a questão da impontualidade, as quais são “soluções” meramente burocráticas.

Para Libâneo (1990, p. 26), na tendência pedagógica liberal, em especial na vertente tradicional, predomina a autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos. O professor, nesse sentido, transmite o conteúdo, e a disciplina imposta aos alunos assegura a sua atenção e sua absorção, em geral com reforço negativo em forma de punição, notas baixas e apelo aos pais.

Percebe-se, conforme o quadro 17, uma forte convergência dos professores e professoras da escola pesquisada de transferir a responsabilização a outros, para que estes resolvam sozinhos e não pelo coletivo da escola (incluindo o corpo docente). Isso fica evidenciado em situações como o acompanhamento dos alunos pela orientação educacional, para o problema da infrequência; para a questão da impontualidade, advertir os pais ou responsáveis após três atrasos; a gestão deve conversar com os alunos e as alunas sobre a falta de compromisso com os estudos, e ainda há cobrança de intervenção da equipe gestora para a indisciplina e descomprometimento dos alunos.

Esse posicionamento também é perceptível na fala dos sujeitos/participantes da pesquisa que responderam o instrumento de coleta de dados (Cf. quadro 20) ao ser tratada

⁵⁴ Doutrina que apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social, baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes (LIBÂNEO, 1990, p. 21).

⁵⁵ A pedagogia liberal se divide em: tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista (LIBÂNEO, 1990, p. 21).

como atividade pedagógica: “projetos e ações que envolvem os pais, professores e professoras a fim de inseri-los na responsabilidade das notas e dos alunos/as”.

Em sua vertente renovada progressista, “a motivação para a aprendizagem depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesse do aluno”. Já na vertente renovada não diretiva, “o papel da escola é a formação de atitudes e está mais preocupada com problemas psicológicos do que com os pedagógicos” e a motivação para a aprendizagem “resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização; portanto, é um ato interno” (LIBÂNEO, 1990, p. 28).

Destaca-se um dado apontado como fragilidade no turno matutino: “turma (1 turma) de estudantes desmotivados: a maioria dos alunos e das alunas dessa turma são repetentes” e, como solução, se propõe realizar palestras motivadoras independentemente do apontamento de que a “repetência” seja a causa da desmotivação. Não é questionado o que leva à repetência, tampouco são apontadas sugestões para solucionar a raiz do problema.

A proposição de trabalhar a motivação dos alunos é recorrente nos três turnos, porém não é mencionada a melhoria da dinâmica de sala de aula como meio de despertar o interesse dos alunos, e o enfoque tem sido no sentido de serem realizadas palestras motivacionais, dando a entender que o problema dos alunos estarem desmotivados em seus estudos não tem qualquer relação com o processo de ensino. No entanto, conforme consta do quadro 17, os próprios professores admitem que “há ingerência de sala de aula” e reforçam que “os alunos apontam falhas na metodologia de ensino”, mas não se propõe nada a respeito.

Entendemos que a prática de realização de palestras motivacionais está relacionada aos princípios de autoajuda, que, por sua vez, estão ligados aos interesses empresariais, no sentido de que, quanto mais motivados estejam os trabalhadores e trabalhadoras, mais estes produzirão e a empresa aumentará o seu lucro.

No quadro 18, a seguir, consta um extrato da avaliação e sugestão dos alunos e das alunas líderes de turmas, observada em outro pré-conselho, referente ao primeiro bimestre de 2016. Ressalta-se que as ressalvas dos alunos e alunas é resultado de uma atividade da orientação educacional com os líderes de turmas, por meio de uma ficha de avaliação diagnóstica de aspectos como: frequência, relação professor ou professora *versus* aluno ou aluna, preservação do patrimônio, uso do livro didático, atuação dos professores ou professoras, pontos negativos, pontos positivos e sugestões de melhoria. A ficha havia sido

entregue com antecedência aos líderes e preenchidas conjuntamente com suas respectivas turmas. Cada líder leu as respostas da ficha de sua turma, as quais constam no referido quadro.

Quadro 18 - Avaliação e sugestões de melhoria dos(as) alunos(as) 2016

Pontos negativos	Sugestões de melhoria	Pontos positivos
- Professor não explica antes de passar tarefas. - Falta comunicação/diálogo de alguns professores com alunos e alunas (2 turmas). - Falta comunicação/diálogo de alguns professores com os(as) alunos(as) (2 turmas). - Excesso de tarefas para casa. - Estudantes fazem uso de celular e fone de ouvidos durante as aulas. - Aulas desinteressantes. - Conversas paralelas em sala de aula. - Pouca estrutura na escola. - Alimentação escolar insuficiente. - Falta de laboratórios. - Falta de materiais esportivos. - Falta de material pedagógico. - Dificuldade de acesso à biblioteca, esta fica fechada na hora do intervalo. - Indisciplina. - <i>Bullying</i> praticado por alguns alunos(as). - Falta de climatização nas salas de aulas/muito calor. - Falta clareza nas explicações de alguns professores. - Quadra de esporte suja. - Desinteresse de alunos(as). - Falta de professores/aulas vagas. - Falta de entusiasmo de alguns professores. - Falta dedicação de alguns alunos e alunas. - Labin precário (computadores e rede de internet). - Métodos de ensino de alguns professores. - Troca de salas/salas ambientes. - Falta de respeito de alguns alunos e alunas com os professores. - Uso e aquisição do uniforme com recursos próprios - Falta de acesso à internet para pesquisa. - Pouca atuação do grêmio estudantil.	- Diminuir o número de estudantes por turma. - Aumentar o tempo para os(as) alunos e alunas responderem os trabalhos (poucos dias). - Aulas precisam ser mais dinâmicas/diferenciadas. - Deveriam ter aulas de reforço das disciplinas matemática e português. - Deveriam ter mais aulas práticas. - Aumento do tempo do intervalo. - Diretora devia ouvir mais os alunos e as alunas.	- Professores são qualificados. - Recreio cultural. - Mesa de ping-pong disponível no espaço de convivência para uso dos alunos e das alunas. - Ambiente escolar agradável.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registro do pré-conselho do 1º bimestre de 2016.

Os principais apontamentos negativos de ordem estrutural/organizacional que os estudantes fazem são: falta de laboratórios, material esportivo, pedagógico; biblioteca fechada no horário do intervalo; falta de climatização nas salas/muito calor e quadra de esporte suja; troca de salas/salas ambientes e falta de acesso à internet, para os quais não são apresentadas sugestões de melhorias pelos estudantes. No entanto, acredita-se que podem ser dirimidos pela própria escola. No caso da biblioteca fechada e da sujeira na quadra de esporte, pode haver uma reorganização entre os servidores responsáveis para atender essas demandas. Sobre

as salas ambientes, reforçamos o que já foi abordado anteriormente nesse mesmo tópico da dissertação.

Os estudantes também reconhecem pontos negativos relacionados a eles mesmos, como uso do celular e fone de ouvido durante as aulas, conversas paralelas em sala de aula, indisciplina, desinteresse e falta de dedicação de alguns alunos, desrespeito aos professores, os quais de certa forma estão relacionados à dinâmica da sala de aula. Nesse sentido, merecem destaques os apontamentos relacionados ao processo de ensino, a saber: professor não explica antes de passar tarefas, falta de comunicação/diálogo de alguns professores com os alunos, excesso de tarefas para casa, aulas desinteressantes, falta de clareza nas explicações de alguns professores, falta de entusiasmo de alguns professores e métodos de ensino de alguns professores.

Os estudantes apresentam ainda como sugestão de melhorias: diminuir o número de estudantes por turma, aumentar o tempo para fazerem os trabalhos (consideram poucos dias), aulas mais dinâmicas/ diferenciadas, reforço para as disciplinas de matemática e português, mais aulas práticas, aumentar o tempo do intervalo e ouvir mais os alunos.

Fazendo-se um paralelo entre os apontamentos dos professores e professoras e dos alunos/alunas nos pré-conselhos, percebe-se que tanto aqueles (Cf. quadro 17) como estes (Cf. quadro 18), apresentam pontos relacionados aos alunos a serem melhorados. No entanto os alunos/alunas avançam e apresentam também problemas estruturais e de ordem pedagógica. Entretanto os pontos negativos e sugestões de melhorias apresentados pelos alunos/alunas em sua maioria são relacionadas à dinâmica de sala de aula de modo que os principais pontos apresentados como fragilidades e emergenciais pelos professores podem ser consequências dos apontamentos negativos sinalizados pelos estudantes.

Um elemento interessante é que, embora os alunos/alunas apontem que falta entusiasmo para alguns professores e professoras e que há necessidade de aulas mais dinâmicas, eles defendem que os professores e professoras são qualificados, acham o ambiente escolar agradável e aprovam o recreio cultural, bem como a disponibilização de mesa de pingue-pongue no espaço de convivência da unidade escolar.

Assim, percebe-se que os estudantes possuem uma visão crítica, estão atentos e sabem o que eles querem em relação ao seu processo de formação, sugerindo nas entrelinhas a contraposição da concepção liberal de educação. A escola, portanto, deve estar aberta e

perceptível a isso, ouvindo e oportunizando aos alunos a chance de fazer parte das tomadas de decisões na busca de soluções para os enfrentamentos, tanto de ordem estrutural como de ordem pedagógica, principalmente em relação à tendência pedagógica e à atuação de alguns professores em sala de aula.

A instituição adota a sistemática de recuperação paralela e contínua, a partir da qual, segundo dados do PPP, os alunos e as alunas também são avaliados de forma processual por meio de suas competências e habilidades com base no parâmetro curricular e proposta curricular do ensino médio, através de pesquisas, estudo de caso, seminários, avaliação oral e escrita.

3.3.3. Parâmetros norteadores do ensino na escola pesquisada

O ensino na unidade escolar pesquisada é norteado pela legislação nacional e estadual vigentes, em consonância com as DCN e PCN. Utiliza-se a estrutura curricular padrão da Seduc (TO) e adota-se a proposta curricular do Tocantins para o ensino médio, a qual é usada como base para o planejamento das aulas pelos professores e professoras, de forma a orientar os conteúdos que serão ministrados durante o ano letivo. Estes são ancorados no desenvolvimento de “competências e habilidades” básicas a serem desenvolvidas pelos alunos/alunas em cada disciplina e série.

De acordo com o PPP, o currículo obedece ao disposto no Regimento Escolar Padrão – Seduc, abrangendo, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática; o estudo da Língua Estrangeira Moderna (Inglês); o ensino da Arte e da Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica; e o conhecimento do mundo físico e natural da realidade sociocultural e política, especialmente do Brasil. O documento informa ainda que o tratamento dos conteúdos curriculares é pautado na perspectiva sociointeracionista; e visa o desenvolvimento de habilidades e competências, obedecendo às estruturas curriculares para o turno diurno e noturno respectivamente, adotadas pela Seduc e disponibilizadas às unidades escolares da rede estadual de ensino.

Vygotsky (2005), em sua teoria sociointeracionista, defende que a educação se dá na interação, e é na relação professor ou professora-aluno ou aluna e aluno ou aluna-aluno ou aluna que se produz conhecimento. Para esse autor, o aprendizado se efetiva observando o meio, entrando em contato com ele, com o que já foi descoberto e organizando o

conhecimento em interação com outras pessoas, como professores, professoras e colegas. Segundo Vygotsky (2005), o desenvolvimento cognitivo do estudante se confere por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos; e essa interação entre indivíduos possibilita adquirir novos conhecimentos e experiências.

Na perspectiva vygotskyana, para que a aprendizagem aconteça, deve ocorrer interação dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, precisa haver intervalo de tempo potencial para o desenvolvimento cognitivo, algo que depende de plena interação social, como se observa na ilustração a seguir:

Figura 2 - Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)



Fonte: www.gopala.blog.br.

Com base na teoria sociointeracionista, o professor ou a professora deve atuar como mediador(a) entre o(a) aluno(a), os conhecimentos que este possui e o mundo. Assim, diante da afirmativa que consta nos documentos oficiais, tanto da Seduc, como da própria unidade escolar pesquisada sobre a adoção dessa teoria, esta pesquisa considerou também um trabalho prático da disciplina “Teorias da Aprendizagem” cursada no mestrado, que abrangeu a observação em sala de aula em momentos de aprendizagem formal e em momentos de interação livres dos alunos e alunas.

Assim, foram observadas, por dois dias consecutivos, as aulas de sete disciplinas de uma turma de 1º ano do ensino médio, considerando os seguintes aspectos de ensino e aprendizagem: metodologia de ensino utilizada pelos professores e professoras; a interação social da classe; o estabelecimento da ZDP; e o diálogo, a partilha, os questionamentos e as discussões desenvolvidas nas aulas. A seguir, constam as impressões que se teve em relação a cada elemento observado.

a) *Metodologia de ensino*: percebeu-se um ensaio da teoria de ensino sociointeracionista, pelas metodologias e estratégias utilizadas pela maioria dos professores e professoras, tais como:

- Aulas dialogadas, com retomadas de conteúdos anteriores para apresentar um novo conteúdo, questionamentos e identificação do conhecimento prévio dos alunos e alunas sobre os temas e assuntos que serão abordados.
- Aulas com uso de recursos, como celular, dicionários, livros didáticos e literários.
- Liberdade de alunos(as) sentarem-se em grupos ou duplas durante as aulas.
- Aulas discursivas com uso de recursos, como textos, exemplos do cotidiano, livros literários e livros didáticos.
- Aulas explicativas com demonstrações por meio de desenhos e cálculos.

b) *Interação social da classe*: em geral, constatou-se haver interação entre professores ou professoras, alunos ou alunas e entre os próprios alunos ou alunas. No entanto, notou-se a necessidade de maior observância dos professores e professoras, principalmente no que diz respeito à interação entre alunos ou alunas, pois por vezes não interagiam buscando o entendimento dos conteúdos trabalhados, e sim discutiam assuntos outros, alheios às aulas ministradas. Percebeu-se o favorecimento de interação em situações diversas como:

- A própria disposição dos alunos e alunas em sala, em grupos ou duplas.
- Respostas dos e das estudantes aos questionamentos dos professores e professoras e vice versa.
- Alunos e alunas tirando dúvidas uns com os outros ao responderem os exercícios.
- Receptividade dos alunos e das alunas as três chapas dos candidatos das eleições do Grêmio Estudantil (a escola estava em processo de eleição do grêmio).
- Aceitação e respeito aos líderes de turma, no exercício de suas funções.
- Participação dos alunos e das alunas nas atividades de interação livre: intervalo, sebo literário, comício dos candidatos do Grêmio Estudantil.

c) *Estabelecimento da ZDP*: praticamente em todas as aulas, os professores e professoras promoveram situações que buscavam identificar o que os(as) alunos(as) já sabiam sobre os

conteúdos e levantavam as potencialidades de aprenderem os novos conteúdos. E os próprios professores ou professoras e, às vezes, os colegas que já tinham domínio ou mais conhecimentos sobre os conteúdos em estudos favoreciam o aprendizado destes em relação àqueles que ainda não dominavam.

d) *Diálogo, questionamentos, discussões e partilha*: salvas algumas exceções, ficou evidente o estabelecimento de diálogo tanto por parte dos professores ou das professoras, como por parte dos alunos ou alunas. A maioria participou das discussões e compartilhava com seus colegas conhecimentos prévios e adquiridos no momento das aulas, em situações como:

- Professores e professoras faziam questionamentos sobre determinados assuntos quando das retomadas/revisão de conteúdos ou verificação de conhecimentos prévios dos alunos e das alunas.
- Estudantes perguntavam aos professores e professoras quando tinham dúvidas.
- Estudantes recorriam a outros colegas para tirar dúvidas.
- Atividades realizadas em duplas ou grupos.

e) *Participação/envolvimento dos alunos e alunas*: em geral, houve participação e envolvimento considerável dos alunos e das alunas, tanto nos momentos de aprendizagem formal, como nos momentos de interação livre, com destaques para:

- Respostas aos questionamentos dos professores ou professoras, principalmente das disciplinas que envolviam fórmulas e cálculos (Química e Física).
- Leitura dos textos.
- Cópia e respostas das atividades propostas.
- Participação e aquisição de livros no sebo literário.
- Participação e torcida no comício dos candidatos ao Grêmio Estudantil.

Importa considerar que, embora o maior número de estudantes tenha participado em todas as aulas, estes geralmente se sentavam à frente, próximos aos professores. Não pode ser desconsiderado o número significativo de discentes que não participou, os quais geralmente sentavam-se em posições mais afastadas da sala de aula e, principalmente, os que fizeram uso de celular para acesso a redes sociais e que passaram despercebidos pelos professores e professoras, de modo que se sentiu a necessidade de os professores e professoras criar

situações de aprendizagem significativas que favoreçam e envolvam todos os alunos e as alunas.

Ressalta-se que cada professor foi observado em uma única aula, exceto um que ministrou duas aulas de disciplinas diferentes. No entanto, percebeu-se, na maioria das aulas observadas, que as posturas dos professores convergem para a teoria sociointeracionista, perceptível pelo estabelecimento da ZDP, do diálogo, dos questionamentos, das discussões e da partilha desenvolvida nas aulas.

Observa-se que algumas práticas em sala de aula direcionam para uma tendência pedagógica liberal, ora com um viés mais conservador, ora mais renovada, das quais destacamos: exposição oral; cópia de conteúdos/resumo do quadro sem discussão e argumentação crítica dos alunos; leitura do texto pelo docente e repetição pelos discentes (inglês); ênfase em exercícios repetitivos na ideia de aprender fazendo; divisão da sala em um grupo dos alunos que participavam das aulas sentados à frente e em subgrupos dos não participantes mais atrás (embora os próprios alunos tenham se organizado dessa maneira); planilha de controle de notas de atividades realizadas para efeitos de avaliação (avaliação somativa); alunos fazendo cópias fiéis das atividades dos colegas sem qualquer questionamento, tão somente para efeito de registro na planilha de controle; alteração no tom de voz para se fazer ouvir, uma vez que, quando da explicação oral, os alunos não demonstraram interesse; intervenções em tom de ameaça, voltadas mais para cobrança ou culpabilização dos alunos pela falta de interesse nas aulas; e disposição dos docentes geralmente na frente da sala, no quadro ou sentado à mesa, sem andar pela sala de aula.

Essas são práticas evidentes e recorrentes na pedagogia liberal e permeiam suas diferentes facetas: tradicional, renovada progressiva, renovada não diretiva e tecnicista. Vale ressaltar que, conforme afirma Libâneo (1990, p. 20), “as tendências pedagógicas não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda riqueza da prática concreta”. Esse autor (1990, p. 21) sustenta que a pedagogia liberal é uma manifestação própria da sociedade capitalista que, por sua vez, é reproduzida e se manifesta nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, sem que estes se deem conta dessa influência.

Assim, até pelo fato de vivermos em uma sociedade capitalista, não é fácil romper com esse ideário, mas é sim possível uma mudança de concepção filosófica e epistemológica de mundo, educação, homem, sociedade, cultura e escola, para, então, lutar por uma educação

que se aproprie da cultura, a fim de formar seres humanos históricos e críticos, a partir de um currículo e práticas de ensino, voltadas para a formação humana.

Conforme consta no PPP da escola, o ensino ofertado

desenvolve a competência de comunicação em uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada em torno de temas do contexto social e/ou de competências e habilidades básicas, complementadas com participações em concursos de redação, na Olimpíada da Matemática e Olimpíada da Língua Portuguesa, bem como o projetos interdisciplinares, como Brasil de todas as cores, com enfoque na Consciência Negra e a Semana das Ciências. (PPP, 2015, p. 24).

Nesse sentido, a pesquisa de campo apontou que os(as) alunos(as), de fato, são incentivados a participarem de concursos de âmbito nacional e estadual em diversas áreas e temas. São desenvolvidos projetos interdisciplinares envolvendo temáticas variadas, tais como feira de ciências, campeonatos esportivos interclasses, comemoração de datas comemorativas (dia das mães, pais, professores e professoras, festa junina, dia do folclore, aniversário da cidade e estado etc.), participação dos(as) estudantes em eventos externos (salão do livro, jogos mundiais indígenas, entre outros), realização de sebo, bazar solidário, visita ao palácio e outros monumentos da cidade, grupo teatral, dia D da leitura, dentre outros.

No entanto, sentiu-se falta de um contínuo planejamento das aulas e sua efetivação verdadeiramente de forma interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade se restringe a alguns projetos pontuais que são realizados na unidade escolar, a exemplo da feira de ciências e outros.

Fazenda (1993, p. 21-22) confere ao termo “inter”, no sentido da “troca”, reciprocidade entre as ciências, tanto no campo do conhecimento, como no compromisso, atitudes e nas condutas interdisciplinares. A interdisciplinaridade se fundamenta, portanto, em uma abordagem teórico-metodológica e surgiu, sobretudo, da necessidade das diversas áreas do conhecimento dialogarem entre si. No entanto, a cultura da integração, troca e reciprocidade entre as áreas de conhecimento se constitui ainda em um enfrentamento da educação, principalmente se esta estiver em função da sociedade capitalista que assume a postura de defesa dos interesses, valores e competências individuais.

Ressalta-se que, ao questionar sobre a fonte de financiamento das atividades realizadas, a escola informou que, em sua maioria, elas são custeadas com recursos do PECGC, o que dá indícios de que os recursos do programa são priorizados para a valoração das atividades pedagógicas.

3.4 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A dimensão pedagógica está diretamente ligada às atividades elaboradas e desenvolvidas na escola que envolve o currículo, os alunos, as alunas, os professores, as professoras, as equipes específicas, a gestão escolar, as práticas e as metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem, enfim, todas as atividades que são inerentes ao processo de ensinar e de aprender. Essa dimensão

diz respeito ao trabalho da escola como um todo em sua finalidade primeira – o ensino aprendizagem – e a todas as atividades desenvolvidas, tanto dentro quanto fora da sala de aula, inclusive à forma de gestão, à abordagem curricular e à relação escola-comunidade. (TOCANTINS/SEDUC, s/d, p. 7).

É, pois, na dimensão pedagógica que a escola evidencia sua proposta de ensino, de modo que a busca pela “qualidade do ensino” se concentra no PPP, currículo, atuação professores e professoras e na organização do trabalho didático na unidade escolar; ou seja, em quem faz acontecer o ato pedagógico na unidade escolar e como se materializa esse ato. Libâneo (1990) sustenta que cabe ao professor ou à professora garantir os efeitos formativos das relações entre os estudantes e o que ele aprende por meio do ato pedagógico. Para ele, esse ato não acontece ao acaso, é mediado pelo professor ou professora e “exige um trabalho docente sistemático, intencional, planejado, visando introduzir o aluno nas estruturas significativas dos conteúdos, selecionados em termos de finalidades embora não espontânea.” (LIBÂNEO, 1990, p. 123).

Saviani (2012) aponta para a necessidade de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. De acordo com esse autor,

a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2012, p. 79).

Compreender a dimensão pedagógica da escola e o impacto dessa dimensão no processo de ensino requer tomada de decisão por meio da realização de projetos e ações educativas planejadas e intencionais, as quais devem estar diretamente associadas à gestão do currículo, ao tempo pedagógico, às metodologias de ensino, aos recursos didáticos e à aprendizagem dos alunos e das alunas. Nessa dimensão, efetiva-se a função social da escola, que é a formação “plena” do cidadão crítico, participativo, responsável e humano. Assim, todo trabalho que subsidie a dimensão pedagógica da escola, ou seja, o fazer pedagógico desenvolvido na e pela escola referente ao processo de ensino deve ser voltado para a emancipação de seus pares.

3.4.1 Atividades pedagógicas: o que são?

A atividade é inerente ao fazer do ser humano. Diz respeito ao ato dinâmico e à tendência do homem de agir e realizar coisas. Marx já sinalizava para a questão da práxis humana e faz um chamamento ao pesquisar e procurar conhecer as categorias que constituem a articulação da sociedade burguesa. Para ele, a “atividade” é categoria central do materialismo histórico-dialético. Paulo Neto (2011, p. 46), a partir da filosofia de Marx, afirma que as categorias (valor, trabalho, capital, totalidade, contradição, mediação etc.), exprimem “[...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada”.

Diversos pensadores clássicos fazem menção à atividade prática sensorial relacionada ao fazer pedagógico, o qual, neste trabalho dissertativo, tratar-se-á como “atividades pedagógicas”. Saviani (2011, p. 17) resume o objetivo da atividade pedagógica ao afirmar que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. É por meio das atividades pedagógicas que as ações da escola criam situações sistematizadas de aprendizagem.

Essas atividades constituem, portanto, práticas, metodologias, técnicas e absorção de situações que servem como mediadoras da relação entre o ensino e a aprendizagem. São responsáveis por proporcionar condições para que os alunos e as alunas se apropriem da cultura produzida historicamente pelo homem e se tornem cada vez mais humanizados(as). Para tanto, as atividades pedagógicas precisam ser intencionais e ter objetivos definidos e sistematizados.

3.4.2 A importância das atividades pedagógicas para o ensino

Conforme já abordado no tópico anterior, as atividades pedagógicas formam a âncora principal da escola e são extremamente importantes para o fazer pedagógico e o cumprimento da função social da educação, de apropriação da cultura humanizada e da formação de seres humanos históricos e críticos. Dourado et al. (2006) afirmam, nesse sentido, que

a educação, se entendida como a apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, enquanto *locus* privilegiado de produção sistematizada do saber, precisam ser organizadas no sentido de que suas ações, que devem ser eminentemente educativas, atinjam os objetivos da instituição de formar sujeitos

concretos, ou seja, sujeitos que tenham condições de participar crítica e criativamente da sociedade em que estão inseridos (DOURADO et al., 2006, p. 58).

Conforme Asbahr (2005), a importância da atividade pedagógica deve ser compreendida a partir das relações na educação escolar, as quais criam condições para a

[...] formação crítica do aluno, possibilitando que este tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento. [...] [Assim], o aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano do conhecer. (ASBAHR, 2005, p. 61).

Nesse sentido, o objetivo das atividades pedagógicas é oportunizar aos alunos e às alunas a apropriação do conhecimento historicamente produzido, e a finalidade principal de sua ação é gerar o desenvolvimento e a formação do pensamento crítico em sua sistematização do saber.

3.4.3. As atividades pedagógicas trabalhadas na unidade escolar pesquisada

Se o objetivo da atividade pedagógica é garantir que os alunos e as alunas se apropriem da cultura com o fim de formar seres humanos históricos por meio do conhecimento, do desenvolvimento e da formação do pensamento sistematizado, conforme mencionamos no tópico anterior, cabe, portanto, à escola organizar as ações pedagógicas de maneira a dar conta desses objetivos.

Na escola pesquisada, constata-se que, nos últimos dois anos (2015 e 2016), foram desenvolvidas diversas atividades nessa perspectiva. Nas ilustrações do quadro 19 e no anexo B, há, respectivamente, o “plano de ação” e o “relatório das atividades planejadas com suas respectivas situações ao final do ano letivo, de acordo com o PPP da escola”. Ressalta-se que serão evidenciadas somente as ações correlatas ao ano de 2015, visto que, em virtude da greve dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, realizada no período de agosto a novembro de 2016, o calendário escolar de 2016 sofreu alterações e as reposições das aulas perduraram até o final de fevereiro de 2017, quando essa fase da pesquisa já havia sido encerrada.

Quadro 19 - Plano de Ação para 2015

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATÉGIAS	METAS
1 - Melhorar o desempenho na aprendizagem escolar.	1.1 - Concentrar esforços nas disciplinas consideradas críticas, no desenvolvimento de aulas com metodologias diversificadas e	Meta: 1.1.1. Realizar seis ações pedagógicas voltadas especificamente para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia visando melhorar os índices gerais de aprovação

	apoiadas pelos recursos tecnológicos que a escola disponibiliza.	de 71,6 para 75%. Meta: 1.1.2. Realizar quatro ações com as disciplinas da área de Humanas visando minimizar o índice geral de reprovação de 9,5 para 9%.
2 - Minimizar a evasão escolar .	2.1 - Desenvolver ações de orientação, acompanhamento e apoio pedagógico à redução da evasão escolar.	Meta: 2.1.1. Realizar oito ações dinamizadas com a visão de diminuir o índice de evasão escolar de 10,8 para 10%.
3 - Fortalecer a integração família e escola.	3.1 - Realizar ações que proporcionem momentos de integração com a família e garantam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem	Meta: 3.3.1. Realizar quatro ações que possibilitem uma melhor parceria entre escola e comunidade e vise elevar os índices de aprovação geral de 71,6 para 75%.

Fonte: PPP da Escola pesquisada/2015.

Nota-se, no quadro 19, que a escola planejou três objetivos estratégicos, sendo que o foco do primeiro é voltado para a melhoria da aprendizagem; o do segundo para a minimização da evasão escolar; e do terceiro para o fortalecimento da integração família e escola. Além disso, ela se propõe a realizar vinte e duas ações/atividades pedagógicas para o alcance desses objetivos. A unidade escolar elegeu as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia como as três mais críticas e se propõe a elevar os índices de aprovação nessas disciplinas e diminuir os índices de reprovação nas demais disciplinas de humanas.

Percebe-se que as metas estabelecidas pela escola são um pouco tímidas, porém acredita-se que foram estabelecidas de acordo com a realidade situacional do seu contexto. A seguir, apresenta-se o demonstrativo do rendimento escolar nos últimos anos que aponta uma oscilação nesses índices, principalmente em relação aos anos de 2013 e 2015.

Tabela 8 - Taxas de rendimento escolar

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2012	77.66%	7.65%	15.69%
2013	69,9%	10.8%	8.7%
2014	71.6%	9.5%	10.8%
2015	74,2%	11,5%	14,3%
2016	*	*	*

Fonte: SGE e Inep/censo escolar.

* A intenção era fazer inferência ao ano de 2016 também, no entanto não foi possível em função de que, nessa fase da pesquisa, o ano letivo não havia terminado, e esses dados ainda não haviam sido apurados. Ressalta-se que o ano letivo de 2016 só foi encerrado no final de fevereiro de 2017, por motivo de reposição de aulas referentes ao período de agosto a novembro de 2016, em que os professores e professoras da unidade escolar permaneceram em greve.

Comparando as taxas de rendimento escolar presentes na tabela 8 com as metas estabelecidas pela unidade escolar para o ano de 2015, percebe-se que nenhuma meta estabelecida para esse ano foi alcançada. Havia intenção de elevar a aprovação de 71,6% para 75%, no entanto a meta atingida foi de 74,2%. Os índices de reprovação que deveriam ter sido

reduzidos de 9,5 para 9% aumentaram para 11,5%. O abandono que tinha previsão de redução de 10,8 para 10% também teve um aumento considerável, fechando em 14,3%.

Com relação aos índices de rendimento dos alunos e alunas, a própria unidade escolar pesquisada já fez essa análise à luz da realidade do seu público estudantil. De acordo com o histórico do PPP da escola, fatos que podem influenciar nesses resultados são:

os alunos no período noturno trabalham em locais distantes da escola, ocasionando atrasos e faltas às aulas com muita frequência; alunos com déficit de aprendizagem, oriundos da necessidade de trabalhar mesmo, falta de acompanhamento e de participação das famílias e mesmo alunos com pouca perspectiva em relação ao futuro, assim como a escola sem muito atrativo aos alunos. [...] É constatado que uma das causas da evasão escolar ocorre devido aprovação de alunos em exames supletivos externos que consta nas estatísticas como evadidos e não concluintes do ensino médio. (PPP/2015).

O PPP aponta ainda que, em ano de pleito eleitoral, muitos alunos e alunas optam por um trabalho extra, desenvolvendo atividades temporárias no 2º semestre, em ocasião das eleições, adiando para o ano seguinte a continuidade de seus estudos. Porém essa hipótese não se confirma, visto que, em relação aos anos em análise, os dois em que a escola teve os índices mais críticos 2013 e 2015 não foram anos eleitorais; em especial, no ano de 2013, quando, ao contrário, houve o menor índice de abandono. Além dessa situação, a escola sinaliza que muitos(as) alunos(as) do ensino noturno vêm de programas que aceleram a aprendizagem pela necessidade de obter certificação escolar para fins trabalhistas e apresentam déficit de conteúdos e dificuldades em acompanhar a turma, o que incide muitas vezes em reprovação ou evasão escolar.

A pesquisa documental abrangeu também a análise do Relatório de Fechamento do PPP da escola, ano base 2015, no qual constam as ações/atividades planejadas e realizadas pela unidade escolar pesquisada e que compõe o Anexo B desta dissertação.

Analisando o citado relatório, observa-se que a escola dividiu suas ações em atividades pedagógicas e pedagógico-administrativas. Para tanto, propõe 28 atividades, consideradas como pedagógicas, as quais são relacionadas às disciplinas previamente elencadas como críticas: Matemática, Língua Portuguesa e Biologia, e a esta última são juntadas as disciplinas de Física e Química. E, ainda, considera pedagógicas de forma interdisciplinar as atividades realizadas pelas disciplinas de todas as áreas de conhecimento.

A escola propõe também um bloco com 16 atividades, as quais ela denomina como pedagógica/administrativa. São atividades realizadas pela equipe diretiva da escola, pela

orientação educacional e pela coordenação de alimentação escolar. Desse modo, percebe-se que neste relatório de alguma forma a escola trata todas as suas atividades como pedagógicas.

Das 44 atividades propostas pela escola para o exercício de 2015, foram realizadas 38, o que corresponde a 86% de realização. Dessa forma, 26 tiveram 100% de execução, correspondendo a 68,42% das atividades realizadas; as demais tiveram realização parcial entre 50% e 80%.

Do total de 44 atividades propostas, somente seis não tiveram qualquer realização. A maior justificativa dada pela escola para a descontinuidade na realização dessas atividades foi em virtude da paralisação/ greve dos(as) servidores(as) da educação, que aconteceu no ano de 2015. Ressalta-se que quatro (66,66)% das seis ações não realizadas pertencem ao bloco das atividades pedagógicas interdisciplinares referentes às disciplinas de todas as áreas de conhecimento. As outras duas são do bloco das disciplinas críticas, ambas da disciplina de língua portuguesa. O bloco correspondente às atividades pedagógicas/administrativas teve 100% de realização, sendo essas total ou parcial.

De acordo com o Projeto de Reestruturação do PECGC (2008), o programa tem como objetivo democratizar a gestão educacional, visando dar agilidade e autonomia para a elaboração e implantação do PPP, em conformidade com a realidade e as necessidades de cada unidade escolar do Estado. Portanto, sobre o PPP, os sujeitos/participantes da pesquisa fizeram os seguintes apontamentos, conforme se observa nos quadros 20 e 21.

Quadro 20 - Processo de elaboração e execução do PPP na visão dos sujeitos/participantes da pesquisa

Periodicidade de elaboração/revisão do PPP na UE pesquisada		
Membros da Associação (3)	Equipe Diretiva (8)	Professores(as) (6)
Os três respondentes disseram que a periodicidade de revisão/ reelaboração do PPP é anual, com avaliação semestral ou reestruturação conforme necessidades.	Sete dos oito respondentes afirmaram que este é revisado/elaborado em periodicidade anual, com revisão semestral ou de acordo com as necessidades que surgirem durante o ano e um respondeu a opção “outra”, justificando que “sempre que surgem novos desafios o PPP é reformulado”.	Cinco dos seis participantes responderam ser anual, e um não respondeu, no entanto ponderou a “necessidade de colocar em prática uma revisão de verdade, e não apenas ter um projeto físico sem colocar em prática”.
Participação dos sujeitos/participantes da pesquisa na elaboração do PPP		
Membros da Associação (3)	Equipe Diretiva (8)	Professores (as) (6)
Os três participantes, afirmaram “participar de todo processo, abrangendo desde revisão, reestruturação e digitação do documento que acontecem nas formações e	Todos afirmaram participar do processo de elaboração/revisão do PPP. Dois disseram que participam em “todas as etapas (revisão, reelaboração e digitação) (ed 1 e 2)”, os outros	Cinco dos seis participantes afirmaram participar da seguinte forma: “em reuniões pedagógicas com esse fim (p1); “dando sugestões das possíveis ações a serem realizadas na sua área de atuação” (p2 e p3); “no início do ano e em reuniões que

reuniões com todos os servidores da U.E onde são elaboradas ações para o PPP”.	disseram participar da “(re)elaboração das ações dando sugestões quando necessário (ed 3) ou “nas formações, encontros e reuniões para discussões sobre o PPP” (ed 4 e 5); afirmam ser “necessários para resolução, adequação do problemas e temas que surgirem” (ed.6).	há leituras e reelaboração do PPP” (p4); “dando sugestões para o que pode ser melhorado com base na proposta do ano anterior” (p5). Um afirmou não participar e alega ser contratado recentemente e até então não presenciou nenhuma reunião para tratar especificamente do PPP.
Sujeitos/participantes da pesquisa responsáveis por ação/atividades pedagógicas do PPP		
Membros da Associação (3)	Equipe Diretiva (8)	Professores (as) (6)
Todos afirmaram ser responsáveis por alguma ação/atividade pedagógica que consta do PPP da escola e apontaram como atividades pedagógicas: “realização de reuniões (com professores (as), equipe diretiva, pais, estudantes)” (ma1); “ações que buscam inserir as famílias na escola” (ma2); “semana da alimentação e feira de ciências” (ma3).	Todos os respondentes asseguraram ser responsáveis por alguma ação/atividade pedagógica que consta do PPP da escola e arrolaram essas atividades em sendo: palestras sobre temáticas diversas (drogas, relacionamento, prevenção, etc.) (ed1); realização de reuniões pedagógicas com professores(as), estudantes e pais(ed2 e ed3); Dia D da Leitura (ed5); realização do sebo literário (ed5 e ed6); acompanhamento e estímulo ao desenvolvimento de escritores (ed7); projetos e ações que envolvem os pais e professores(as) a fim de inseri-los na responsabilidade das notas e dos alunos/as (ed8).	Cinco dos/as respondentes afirmaram que ser responsáveis e apontaram: projetos na área de biologia e química (p1); divulgação de produções dos professores e alunos na internet (p2); produção de vídeos relacionados aos conteúdos e a novas tecnologias (p3); “bazar (arrecadação e venda de roupas) (p4); e “indiretamente participa de várias ações, em todas que relacionam a propostas pedagógicas em sala e em todas as atividades relacionadas à função de professor(p5). No entanto, um respondente disse não participar, alegando ser “contatado inicialmente para desenvolver uma ação comunitária, porém esta foi direcionada a outro professor sem comunicado prévio”.
Andamento das ações sobre a responsabilidade dos sujeitos/participantes da pesquisa		
Membros da Associação (3)	Equipe Diretiva (8)	Professores (as) (6)
Todos mencionaram que as ações que são responsáveis estavam parcialmente executadas, uma vez que algumas etapas destas estão previstas para serem realizadas somente nos últimos meses do ano letivo.	Sobre a situação das ações, três disseram que essas ações estavam totalmente executadas, e cinco afirmaram que estas foram parcialmente executadas até o momento da coleta de dados, pois algumas ações são bimestrais e precisam ser desenvolvidas continuamente.	Um professor ou professora não respondeu, um assegurou está totalmente executada e quatro parcialmente executadas, mas que estão em curso ou só seriam executadas no quarto bimestre, conforme programação prevista..
Autoavaliação dos sujeitos/participantes da pesquisa em relação à participação no PPP		
Membros da Associação (3)	Equipe Diretiva (8)	Professores (as) (6)
Dos três participantes, somente um avaliou como alta a sua participação no processo de execução das ações /atividades do PPP da escola e dois avaliaram como média.	Cinco dos respondentes da equipe diretiva afirmaram ser alta, destacando a “motivação e responsabilidade de toda a equipe para a realização das ações” (ed1 e ed2); que procura “participar e contribuir de forma satisfatória”(ed3) “da melhor forma possível(ed4).” Três dos respondentes apontaram participação média, alegando dificuldades como: “indisponibilidade de pessoas para realizar palestras, por	Dois avaliaram ainda suas participações no processo de execução das ações / atividades do PPP da escola como alta; Três, como média, com uma justificativa de que “há um grande ativismo e pouco tempo para participar efetivamente”. Um avaliou como baixa e justificou que “o sistema educacional necessita de uma visão ampla na questão relacionada à execução das ações e que a escola precisa focar nos projetos e ações do PPP e não nos da Secretaria da Educação”.

	exemplo,” (ed1) e que “a efetividade é sempre um grande desafio (ed 2).	
Avaliação do grau de execução das ações pedagógicas do PPP na visão dos sujeitos/participantes		
Membros da Associação (3)	Equipe Diretiva (8)	Professores(as) (6)
Alta, ente 80% e 100 %: um participante; Média, ente 50 a 79%: dois participantes com um apontamento de que “sempre precisa melhorar”.	Sobre o grau de execução das ações pedagógicas propostas no PPP, sete afirmaram ser alta entre de 80 a 100%; e apenas um disse ser média, entre e 50 a 79%.	Em relação ao grau de execução das ações pedagógicas propostas no PPP, quatro afirmaram ser alta 80% e 100%, com uma justificativa de que “porém a qualidade deixa a desejar”; dois afirmaram ser média, entre 50 a 79%.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários de coleta de dados.

* Obs. Esta pesquisa foi realizada por volta do encerramento do primeiro semestre de 2016.

* Abreviaturas: ma (membros da Associação); ed (equipe diretiva); e p (professor/a).

O quadro 21 refere-se à visão da pessoa que exerce a função de direção na escola-campo em relação ao processo de elaboração e revisão do PPP. Traz a transcrição literal das respostas por meio da realização de entrevista semiestruturada.

Quadro 21 - Processo de elaboração e execução do PPP na visão da gestão escolar

Questionamentos	Resposta da pessoa que exerce a função de direção na UE pesquisada
Importância do PPP para a escola.	“Por ser um documento macro, o PPP tem uma relevância muito específica, visto que é por meio dele que todas as ações são discutidas, desenvolvidas, avaliadas e replanejadas conforme as necessidades da escola”.
Elaboração do PPP, (quem participa e como).	“A elaboração acontece sempre no início do ano, porém a cada semestre far-se-á revisão e avaliação das ações desenvolvidas e, se necessário, replaneja as próximas ações.”, “a comunidade participa por meio de representações de pais, alunos e outros funcionários, porém a discussão maior cabe ao corpo docente e as equipes pedagógica e diretiva e depois é apresentado aos pais em momentos distintos de reuniões pedagógicas. Assim como para os alunos na pessoa de cada líder de turma e Grêmios Estudantil”.
Participação dos(as) professores(as) na elaboração do PPP.	“Sempre no início de cada semestre nos momentos de formação inicial e a cada bimestre por meio das avaliações dos resultados”.
Envolvimento dos (as) professores (as) com as ações do PPP.	“Como são responsáveis diretos pela realização das ações, os professores se envolvem desde as discussões iniciais até a efetivação”.
Autonomia da escola na elaboração do planejamento.	“O planejamento segue as orientações da Seduc/DRE no sentido de fazer com que os professores compreendam a linha de trabalho proposta, porém com abertura para adequar à realidade da escola conforme cada disciplina”. “Os professores também discutem as dificuldades e compartilham ideias, sugestões que facilitem aos trabalhos em sala de aula”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas da entrevista.

Ao analisar os quadros 20 e 21, percebe-se que, no geral, há coerência entre as falas dos sujeitos/participantes da pesquisa, por meio da aplicação dos questionários de coleta de dados (membros da Associação de Apoio à Escola, equipe diretiva, professores e professoras) e das respostas da entrevista semiestruturada aplicada à pessoa que exerce a função de direção

da unidade escolar, com poucas divergências em relação aos apontamentos de alguns professores.

Dessa forma, em relação à periodicidade de elaboração/revisão do PPP na unidade escolar pesquisada, a maioria afirmou ser anual, com avaliação ou reestruturação semestral ou de acordo com as necessidades que forem surgindo. Além disso, todos disseram participar do processo de elaboração/revisão, exceto dois professores e/ou professoras: um que alegou ser contratado recentemente em relação à data da aplicação dos questionários e, por isso, até então não havia presenciado nenhuma reunião para tratar especificamente do PPP; e outro que não respondeu e ponderou a “necessidade de colocar em prática uma revisão de verdade, e não apenas ter um projeto físico sem colocar em prática”.

Ao serem questionados se são responsáveis por alguma ação/atividade pedagógica que consta no PPP da escola, todos informaram ser responsáveis por alguma ação/atividade pedagógica, exceto um professor ou professora que respondeu negativamente e justificou ser “contatado inicialmente para desenvolver uma ação comunitária, porém esta foi direcionada a outro professor sem comunicado prévio”.

Assim, embora a participação e o envolvimento dos sujeitos/participantes no processo de elaboração/revisão e execução do PPP tenham sido considerados altos, conforme consta no quadro 20, há divergência em relação à participação do coletivo da escola nas tomadas de decisões, pois aponta que essa prática se dá de forma parcial, principalmente pela “falta de tempo”, a qual é apontada como uma variável que interfere negativamente para a não participação (Cf. quadro 15). No entanto, essa pouca participação do coletivo ocorre na mesma direção da fala da pessoa que exerce a função de direção da unidade escolar pesquisada, ao afirmar que

a comunidade participa por meio de representações de pais, alunos e outros funcionários, porém a discussão maior cabe ao corpo docente e as equipes pedagógica e diretiva e depois é apresentado aos pais em momentos distintos de reuniões pedagógicas. Assim como para os alunos na pessoa de cada líder de turma e Grêmios Estudantis (Cf. quadro 21).

Para alcançarmos o objetivo da pesquisa de “levantar quais atividades/projetos pedagógicos desenvolvidos na unidade escolar pesquisada são financiados pelos recursos do PEEGC, a fim de verificar se privilegiam os recursos financeiros do PEEGC para a dimensão pedagógica”, além da análise documental (PPP, prestação de contas e relatórios da escola) sentiu-se a necessidade de identificar as atividades pedagógicas na visão dos sujeitos/participantes da pesquisa.

Assim, ao serem questionados se eram responsáveis por atividades pedagógicas e, em caso positivo, informar quais eram essas atividades, foram citadas diversas atividades (Cf. quadro 20) que vão desde realização de reuniões com professores, professoras, equipe diretiva, pais, estudantes, a feira de ciências, dia D da Leitura, à produção de vídeos relacionados aos conteúdos e às novas tecnologias.

Ressalta-se que as atividades pedagógicas são práticas e situações intencionais voltadas para o ensino e aprendizagem, as quais são responsáveis por fazer com que os estudantes se apropriem da cultura produzida historicamente. De acordo com o relatório de fechamento do PPP (Anexo B) e com o quadro 20, percebe-se que, de certa forma, a escola considera todas as atividades propostas no PPP como pedagógicas. Nesse sentido, destaca-se a informação de que “indiretamente [...] várias ações, em todas que relacionam às propostas pedagógicas em sala e em todas as atividades relacionadas à função de professor” (informações do quadro 20).

Os demais questionamentos em relação ao processo de execução do PPP referem-se à análise situacional das ações na visão dos participantes da pesquisa, tais como:

- O andamento das ações sobre suas responsabilidades das quais a maioria foi apontada como parcialmente executadas.
- Autoavaliação em relação à participação no processo de execução do PPP, sendo que a maioria dos respondentes da equipe diretiva afirmou ser “alta” e a maioria dos membros da Associação de Apoio e professores ou professoras avaliou ser “média”, e um professor avaliou como “baixa”. Destaca-se que um professor(a) que avaliou sua participação como média alegou que “há um grande ativismo e pouco tempo para participar efetivamente”, e o que avaliou como baixa justificou que “o sistema educacional necessita de uma visão ampla na questão relacionada à execução das ações e que a escola precisa focar nos projetos e ações do PPP, e não nos da Secretaria da Educação”. Ressalta-se que, em relação ao ativismo e aos projetos que são repassados para a escola desenvolver, já foi abordado na análise do quadro 14 desta dissertação.
- Avaliação do grau de execução das ações pedagógicas do PPP, sendo que a maioria avaliou como alta, com média entre 80 e 100% de execução. No entanto, um professor ou professora informou que “a qualidade deixa a desejar”, mas não informou o motivo pelo qual não há qualidade na execução das ações do PPP.

Em síntese, os apontamentos inerentes ao processo de execução do PPP, na visão dos participantes da pesquisa, são compatíveis com as informações que constam no relatório de fechamento do PPP (Cf. Anexo B), que sinalizam para uma boa execução das ações do PPP, apesar dos fatores externos, como ativismo, projetos repassados (pela Seduc ou por outros órgãos) para a escola desenvolver e paralisação em função da greve dos servidores da educação.

Conforme consta no PPP da escola pesquisada, a principal fonte de financiamento das atividades pedagógicas realizadas pela unidade escolar é o PECGC. No entanto, observando a prestação de contas dos recursos recebidos por este programa referente ao ano de 2014, percebe-se baixo percentual destinado às atividades pedagógicas, conforme consta na tabela 9 que trata da aplicação dos recursos do PECGC/2014. Importa considerar que não consta a análise das atividades pedagógicas dos anos de 2015 e 2016 em função de que, no período da pesquisa, um dos volumes da prestação de contas de 2015 não se encontrava na unidade escolar, uma vez que estava em poder do contador para regularizações. O ano de 2016 ainda estava em curso no período da pesquisa e, por isso, a prestação de contas não havia sido fechada.

Tabela 9 - Aplicação dos recursos do PECGC /2014

Discriminação/tipo de despesas	Valor investido R\$	Percentual de investimento
Água, luz, telefone e contador	85.940,00	46,47
Materiais de expediente*	47.000,00	25,41
Materiais de limpeza	25.000,00	13,52
Manutenção**	20.000,00	10,81
Materiais pedagógicos***	7.000,00	3,79
Total	184.940,00	100,00

Fonte: Coordenação Financeira da unidade escolar pesquisada/adaptado pela autora.

* Os materiais de expedientes dizem respeito a todo material de papelaria que a unidade escolar adquire. Esses são usados pela secretaria e pelos demais departamentos, inclusive pelas coordenações pedagógica e de projetos, biblioteca escolar pelos professores e professoras. Desse modo, grande parte desses materiais é destinada às atividades pedagógicas e não há como precisar nem o valor nem o percentual, pois não há um controle do quantitativo usado para esta finalidade em detrimento do quantitativo usado para as atividades de cunho meramente administrativas. Acreditamos que, com a adoção e o uso do produto educacional, planilha de custos para proposição de atividades pedagógicas, possa existir esse controle.

** São considerados como manutenção: pequenas reformas e reparos realizados no prédio da unidade escolar e outras despesas de manutenção. Por se tratar de uma estrutura antiga e danificada inclusive pelo tempo, são constantes as necessidades de reparos, adaptações e adequações física, elétrica, hidráulica, bem como dedetização, limpeza e coleta de galhadas, dentre outras no espaço da unidade escolar.

*** Os materiais pedagógicos são aqueles adquiridos com o fim de atender diretamente às demandas dos professores e professoras em sala de aula, e a realização dos eventos, projetos e atividades pedagógicas realizadas na unidade escolar.

Conforme consta na Tabela 9, a maior parte da verba recebida pelo PECGC é gasta com despesas fixas, como água, luz, telefone e contador, o que corresponde a 46,47%. E a menor parte é destinada aos materiais pedagógicos, apenas 3,79%. Ressalta-se que além do percentual (3,79%) dos recursos inerentes aos materiais pedagógicos, parte dos 25,41% referentes aos materiais de expediente que constam na tabela 9 também foram destinados aos eventos e atividades pedagógicas realizadas pela unidade escolar pesquisada. No entanto, não foi possível identificar em quais eventos/atividades nem tampouco os valores investidos, pois não há esse registro detalhado nos documentos analisados. De qualquer modo, o valor investido no âmbito pedagógico é considerado um valor insipiente em relação ao que é destinado às despesas fixas, o que sinaliza que os recursos financeiros não são privilegiados para a dimensão pedagógica. Entretanto, considerando que não há como se esquivar dos gastos com as despesas fixas, entende-se que o valor recebido pela UE é insuficiente para atender a sua demanda.

Nesse sentido, ao questionar aos participantes da pesquisa empírica quais são os aspectos positivos e negativos do PECGC, estes se manifestaram conforme consta no quadro 22 a seguir:

Quadro 22 - Aspectos positivos e negativos do PECGC na visão dos sujeitos/participantes da pesquisa

<i>Sujeitos/participantes</i>	<i>Aspectos positivos do PECGC</i>	<i>Aspectos negativos do PECGC</i>
Membros da Associação (3)	“A manutenção administrativa e pedagógica, as obras de ampliação e reforma da UE” (ma1), “a aquisição de material de ensino e pedagógico, o financiamento das ações do PPP, a descentralização das ações” (ma2), “a autonomia para o planejamento das ações escolar e realização dos trabalhos”(ma3).	“Os atrasos no repasse dos recursos” (ma1), “o quantitativo insuficiente para as reais necessidades da escola, em função dos valores serem desatualizados” (ma2), “a escola ter que receber e trabalhar com base no número de estudantes do ano anterior”(ma3).
Equipe Diretiva (8)	“A descentralização dos recursos e com isso a autonomia das escolas conforme suas realidades” (ed1,3,7); “a escola dispor de recursos para atender as necessidades dos alunos e melhoria de seu funcionamento” (ed2,4,5,6); “proporciona agilidade das atividades escolares e qualidade na aprendizagem” (ed8).	“Atraso no repasse dos recursos” (ed1,5,6,7); “repasse de recursos com base no número de estudantes do ano anterior” (ed1,3,4); “a não correção dos valores repassados” (ed1,2,8); “recursos insuficientes para atender as reais necessidades da escola”(ed8).
Professores(as) (6)	“Dá oportunidade para que a comunidade escolar eleja suas prioridades de acordo com suas necessidades locais” (p1); “participação de todos os interessados no processo”(p2); “através do programa, a escola propicia à sociedade uma participação mais efetiva na construção do projeto educacional”(p3); “a possibilidade de envolvimento de toda comunidade escolar nas ações da escola”(p4);	“dificuldade muito grande na prática, não há regularidade nos repasses dos recursos, ocorrem atrasos e tudo isso dificulta a realização das ações” (p1,6); “número muito reduzido da comunidade que participa”(p2); “pouca informação e divulgação a respeito”(p3); “a não participação da sociedade dificulta na concretização das ações”(p4) e “os atrasos recorrentes desses recursos

	“integração entre a escola e toda a comunidade”(p5); “a escola ter autonomia para decidir o que realmente é importante para a comunidade escolar”(p6).	dificultam seriamente o andamento das escolas”(p5).
Pessoa que exerce a função de direção na unidade escolar	“Os recursos gerenciados pela Associação de Apoio”.	“Os recursos serem com base no ano anterior e, divididos em dez vezes e não em doze”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários de coleta de dados e entrevista.

*Abreviaturas: ma (membros da Associação); ed (equipe diretiva); e p (professor/a).

Conforme consta no quadro anterior (22), o próprio PECGC é apresentado como positivo pelos sujeitos/participantes da pesquisa, pelo fato de descentralizar recursos e com isso oportunizar certa “autonomia” para a escola planejar e executar suas ações com a participação de todos os envolvidos no processo. Nota-se que a palavra autonomia é recorrente na fala de três dos quatro grupos de sujeitos/participantes da pesquisa. Também são apontados pontos positivos tanto em relação a aspectos administrativos como pedagógicos. Quanto aos aspectos pedagógicos, destaca-se: “aquisição de material de ensino e pedagógico”, “financiamento das ações do PPP”, “a escola dispor de recursos para atender as necessidades dos alunos”, “proporciona [...] qualidade na aprendizagem” e “participação mais efetiva, na construção do projeto educacional”.

No entanto, a exemplo de outros apontamentos anteriores (Cf. quadro 16), observa-se que os professores e as professoras priorizam suas ponderações para as questões burocráticas e operacionais em detrimento das questões de cunho pedagógico. Nesse sentido, observa-se, no quadro 22 em análise, o enfoque dado à operacionalização do PECGC em relação à participação do coletivo da escola e da autonomia da comunidade escolar, e não diretamente às atividades pedagógicas.

Em relação aos aspectos negativos, todos os grupos de participantes foram unânimes em apontar os constantes atrasos no repasse dos recursos do PECGC e os repasses com base no número de estudantes do ano anterior. Também merecem destaques os apontamentos inerentes a não correção dos valores repassados no ano em curso; ao fato de os repasses serem divididos em dez parcelas e não em doze; e à insuficiência de recursos para atender as reais necessidades da escola. Observa-se que os professores e professoras apresentam também a pouca participação do coletivo da escola como aspectos negativos: “número muito reduzido da comunidade que participa” (p2); e “a não participação da sociedade dificulta na concretização das ações” (p4). Essa situação já havia sido sinalizada em outros momentos e podem ser conferidas nos quadros 15 e 20 desta dissertação.

Ainda sobre o quadro 22 em análise, importa considerar que, em relação ao repasse dos recursos com base no número de estudantes do ano anterior, concorda-se que é um gargalo, porém entende-se que não se aplica “totalmente” à unidade escolar pesquisada, uma vez que esta tem sofrido redução do número de alunos(as) a cada ano. Já a problemática dos atrasos e do repasse dos recursos somente em dez parcelas anuais está contemplada na estratégia 24.2 da meta 24 do Plano Estadual de Educação vigente. De acordo com essa estratégia, propõe-se a cumprir rigorosamente o repasse do cronograma de desembolso do ano vigente e aumentar de dez para doze parcelas anuais.

Assim, a despeito dos aspectos sinalizados como negativos no quadro 22, em relação à operacionalização dos repasses de recursos do PECGC, conforme explicitado no capítulo anterior, com a reestruturação do PECGC, a partir de 2017, a Seduc (2017, p. 8 e 11) propõe mudanças na base de cálculos no sentido de corrigir as distorções dos valores repassados às escolas.

Nesse sentido, segundo a Seduc, os recursos serão repassados (2017, p. 8) “considerando o número de alunos atendidos, localização e particularidades físicas, como: quadra de esportes iluminada, laboratório de informática, e aparelho de ar-condicionado”, com repasses em doze vezes, sendo dez parcelas para manutenção das unidades escolares e mais duas parcelas específicas para o financiamento dos projetos de aprendizagem de escolas com baixo rendimento no Ideb e para os Centros de Ensino Médio.

No caso da escola pesquisada, ela poderá ser contemplada com recursos para financiamento de projetos de aprendizagem, por se tratar de um Centro de Ensino Médio. No entanto, vale destacar que os recursos só serão creditados mediante apresentação e aprovação do PEA da unidade escolar (pela DRE) e contemplarão somente as disciplinas de “Língua Portuguesa, Matemática e Ciências”, de acordo com o Projeto de Reestruturação do PECGC, (SEDUC, , [2017], p.12-13).

A Seduc indica também a “possibilidade” de adequação dos valores a serem repassados em conformidade com o número de alunos(as) em curso. Para tanto, será “observada a disponibilidade orçamentária-financeira”

quando a unidade escolar apresentar variação do número de alunos matriculados, no exercício vigente, no Sistema de Gerenciamento Escolar –SGE, em relação ao censo escolar do ano anterior, *há possibilidade* de adequação dos valores, observando a *disponibilidade orçamentária-financeira*. (SEDUC, , [2017], p. 8, grifo nosso).

Sobre a adequação dos recursos ao número de estudantes do exercício vigente, não informa se a variação vale somente para os casos em que o número de matrículas for superior ao ano anterior para acréscimos dos valores repassados; ou se também serão consideradas as reduções do número de matrículas para possíveis reduções dos valores. Contudo, manifestamos inquietação em relação a essa proposição, considerando que a possibilidade da adequação dos valores está atrelada à disponibilidade orçamentário-financeira e considerando, ainda, os recorrentes atrasos e/ou o não cumprimento dos repasses das dez parcelas anuais.

A pesquisa empírica também contemplou questões sobre as fontes de financiamentos da unidade escolar pesquisada. Assim, ao questionar a Associação de Apoio sobre o financiamento das ações pedagógicas proposta no PPP, dois respondentes afirmaram que os recursos são 100% do PEGGC e apenas um apontou que são parcialmente do referido programa, pois envolve também recursos do governo federal. Quanto à equipe diretiva da unidade escolar pesquisada, ao ser questionada sobre quais recursos financiam as ações pedagógicas propostas no PPP, seis dos respondentes afirmaram ser 100% do PEGGC e dois disseram ser parcialmente desse programa e informaram ser financiadas com recursos próprios e do governo federal também.

No que diz respeito aos professores e professoras, ao serem questionados sobre os recursos que financiam as ações pedagógicas do PPP, um afirmou ser 100% com recursos do PEGGC; três afirmaram ser parcialmente e apontaram recursos federais, como PNAE, PDDE e outros, como fontes de financiamento; e dois não responderam, porém justificaram: um disse não ter certeza, e o outro que não sabe responder, pois, “pra mim, há uma certa confusão, o que dificulta saber com qual dinheiro as contas são pagas. Prestação de contas confusa devido a origens das verbas e dívidas de anos anteriores”.

Ressalta-se que, embora alguns sujeitos/participantes da pesquisa tenham demonstrado desconhecer as fontes de financiamento das despesas da unidade escolar, a análise documental revelou que o PEGGC é a principal fonte de financiamento, mas a escola também recebe outras verbas, oriundas do governo federal referentes aos Programas Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Ensino Médio Inovador (Proemi), Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Acessibilidade. Todos possuem regras e destinação específicas de acordo com suas respectivas normatizações.

Retomando o objetivo de verificar se a escola privilegia os recursos financeiros do PEGGC para a dimensão pedagógica, os sujeitos/participantes da pesquisa foram questionados se os recursos do PEGGC são priorizados para a execução de ações pedagógicas

ou administrativas e foram ainda solicitados que citassem quais ações pedagógicas ou administrativas se referiam, conforme quadro 23 a seguir.

Quadro 23 - Priorização dos recursos do PECGC na visão dos sujeitos/participantes da pesquisa

<i>Sujeitos/ participantes</i>	Priorização dos recursos do PECGC	Ações pedagógicas financiadas com PECGC	Ações administrativas financiadas com PECGC
Membros da Associação (3)	Dois apontaram ser para atividades pedagógicas; já um opinou que 50% dos recursos são para atividades pedagógicas e 50% para administrativas. No entanto, não respondeu quais são as atividades pedagógicas.	“Realização de projetos para que os alunos se interajam” (ma1); “apoio pedagógico aos professores objetivando proporcionar maior e melhor aprendizagem e ainda, atividades que visam à aprendizagem do alunado” (ma2).	“Adequações dos espaços físicos e melhoria no ambiente escolar, principalmente para os alunos” (ma3).
Equipe Diretiva (8)	Quatro dos entrevistados disseram que são priorizados para ações pedagógicas. Já três afirmaram que são tanto para as ações pedagógicas como as administrativas. E um apontou priorização para as ações administrativas, no entanto não manifestou sobre quais ações são consideradas administrativas.	“Aquisição de materiais de apoio ao ensino e professor” (ed1,2); “realização de projetos”(ed3); “materiais de expediente e recursos didáticos para auxílio ao ensino e a aprendizagem” (ed4); “aquisição de materiais que subsidiam a realização de projetos de ensino” (ed5); “atendimento aos alunos, palestra para grávidas” (ed6); “a realização dos projetos que viabilizam a aprendizagem por meio de leituras, discussões e produções individuais e/ou grupos” (ed7).	“Manutenção, adequação de ambientes físicos” (ed5,6) “aquisição de materiais permanentes de acordo com a necessidade da escola” (ed7).
Professores (as) (6)	Para dois professores/as os recursos são priorizados para a execução de ações pedagógicas. Dois professores afirmaram ser em ações administrativas. E os outros dois professores(as) não responderam, alegando desconhecer.	“Ações que envolvem diretamente as questões de aprendizagem” (p1); “em aquisição de materiais disponíveis para o uso em sala de aula e na construção e elaboração de projetos que envolvem alunos e comunidade” (p2).	“Pagamento de água, energia” (p3); “reparos, reformas e adequações das UE e aquisição de sofá, armários, geladeira etc.” (p4).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários de coleta de dados.

*Abreviaturas: ma (membros da Associação); ed (equipe diretiva); e p (professor/a).

Ao analisarmos os dados do quadro 23, percebe-se que oito dos dezessete participantes da pesquisa afirmaram que os recursos do PECGC são priorizados para a realização de atividades pedagógicas; quatro disseram ser tanto para as atividades pedagógicas como administrativas; três para administrativa; e os outros dois não se manifestaram, ou seja, a maioria afirmou que os recursos são destinados ao pedagógico.

Ressalta-se que a pessoa que exerce a função de direção da escola, ao ser questionada sobre quais atividades são priorizadas para serem executadas com recursos PECGC, sinalizou priorizar as atividades administrativas (despesas fixas e estrutura física do prédio), como se observa:

A manutenção das despesas fixas e com o saldo... vê-se quais as prioridades de investimentos na parte física. Assim sendo, mantemos as despesas em dia e atendemos o pedagógico sem deixar de cuidar do prédio e melhorar o ambiente tanto para os alunos quanto para os professores. (Diretor/a da UE pesquisada. Entrevista semiestruturada).

Fazendo o cruzamento das respostas sobre as atividades consideradas pedagógicas pelos sujeitos/participantes da pesquisa ao se referirem à priorização dos recursos do PECGC (Cf. quadro 23) com os apontamentos das atividades consideradas pedagógicas que constam no PPP (Cf. quadro 20) e, ainda, com os apontamentos que constam no relatório de fechamento do PPP (Anexo B), percebe-se que, em relação ao PPP, de certa forma todas as atividades são consideradas pedagógicas. Já no caso dos recursos do PECGC, são elencadas como pedagógicas as atividades que estão mais direcionadas ao ensino e à aprendizagem e envolvem professores, professoras, alunos e alunas.

Por fim, objetivando identificar quais projetos/atividades considerados pedagógicos, financiados pelo PECGC são contabilizados para a avaliação da aprendizagem (rendimento/notas dos alunos) e de que forma são contabilizados e quais os resultados destes na melhoria do ensino e aprendizagem, recorreu-se aos sujeitos/participantes da pesquisa, os quais foram solicitados a identificar esses projetos/atividades, informar a forma como são contabilizados para a avaliação da aprendizagem e informar os resultados, conforme consta no quadro 24 a seguir.

Quadro 24 - Projetos/atividades pedagógicas financiadas pelo PECGC e seus resultados na melhoria da aprendizagem

<i>Sujeitos/ participantes</i>	Projetos/atividades financiadas com recursos do PECGC contabilizadas para a avaliação da aprendizagem	Resultados das ações pedagógicas financiadas com PECGC contabilizadas para a avaliação aprendizagem
Membros da Associação (3)	“Há necessidade de investir na aprendizagem”; “as atividades pedagógicas que visam à melhoria na educação”; “não basta querer investir no aluno se este não deseja aprender”.	“Há bom resultado”, “com as ações tanto pedagógicas, como administrativas, melhorou a participação dos alunos nos projetos e ações em sala de aula”; “o aluno tem que querer aprender para melhorar a educação”.
Equipe Diretiva (8)	“Reprografia de livros, poemas poesias, textos”; “aquisição de livros e materiais de laboratório, como química e biologia”.	“Todas as ações da escola tem por objetivo melhorar o rendimento qualitativo e garantir a aprendizagem dos alunos, e a maioria delas são financiadas com recursos do PECGC”; “o controle da evasão escolar”, “apoio à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”.

Professores (as) (6)	As respostas dos professores(as) foram: “compra de material didático-pedagógico; realização das ações de aprendizagem em geral (seminários, apresentações, saraus, painéis, atividades extraclasse, feira de ciências etc.)”; “os alunos são avaliados conforme as disciplinas que estão envolvidos em cada projeto, embora haja uma preocupação em abordar todas, mas na prática muitas vezes não ocorrem”; “participação dos alunos em práticas esportivas; olimpíadas de matemática, astronomia, história e física”; “ações de inclusão, motivação e melhoria do ensino”; “palestras, sobre o meio ambiente, gênero etc.”.	Questionados sobre os resultados das ações que foram citadas na questão anterior que podem contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem, dois professores(as) não responderam afirmando desconhecer e os demais emitiram as seguintes respostas: “a participação cidadã deve ser trabalhada mais intensamente, pois só com a participação cidadã, principalmente das famílias, haverá uma melhoria significativa no ensino”; “a adequação do espaço físico favorece a aprendizagem”; “o desenvolvimento intelectual, corporal, artístico e social dos alunos”; “praticamente todas as ações visam à aprendizagem, mesmo aquelas que são estruturais contribuem com o processo de aprendizagem”.
----------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários de coleta de dados.

Ressalta-se que, ao propormos a identificação dos projetos e atividades pedagógicas contabilizadas para a avaliação da aprendizagem e os seus resultados na melhoria do ensino, tínhamos a pretensão de avaliarmos o impacto da dimensão pedagógica do PECGC no ensino. No entanto, a amostra não nos permitiu fazer essa análise com precisão, e esse objetivo não foi atingido. Entretanto, mesmo que não tenham sido apresentadas evidências, alguns dados apontados como resultados merecem destaque, dentre eles: “com as ações tanto pedagógicas, como administrativas, melhorou a participação dos alunos nos projetos e ações em sala de aula”; “o controle da evasão escolar”, “apoio à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”; “o desenvolvimento intelectual, corporal, artístico e social dos alunos”.

Os dados do quadro 24 revelam também o entendimento de que, em todas as dimensões (pedagógica, administrativa, financeira), suas ações impactam o ensino e a aprendizagem: “com as ações tanto pedagógicas, como administrativas, melhorou a participação dos alunos nos projetos e ações em sala de aula”; “todas as ações da escola têm por objetivo melhorar o rendimento qualitativo e garantir a aprendizagem dos alunos [...]”; “a adequação do espaço físico favorece a aprendizagem”; “praticamente todas as ações visam à aprendizagem, mesmo aquelas que são estruturais contribuem com o processo de aprendizagem”.

Percebe-se também um chamamento à participação e o envolvimento da comunidade escolar e local no processo de ensino e aprendizagem, como pode ser observado na fala de um professor e/ou professora:

a participação cidadã deve ser trabalhada mais intensamente, pois só com a participação cidadã, principalmente das famílias, haverá uma melhoria significativa no ensino. (Questionário/professores).

Por fim, mais uma vez as respostas sinalizam certa inclinação para a tendência liberal de educação, destacando-se a transferência de responsabilidade e a culpabilização dos estudantes, como se observa em algumas falas: “não basta querer investir no aluno, se este não deseja aprender”; “o aluno tem que querer aprender para melhorar a educação”.

Importa considerar que, nas observações *in loco*, presenciamos reuniões de planejamento, realizadas pela equipe diretiva, associação de apoio e equipe pedagógica da escola. Percebemos que, ao planejar a aplicação dos recursos recebidos, a escola projeta privilegiar as atividades pedagógicas, no entanto é restringida pela necessidade de arcar com as atividades de manutenção e despesas fixas. Todavia, pela fala dos sujeitos/participantes da pesquisa, é perceptível a necessidade de investir no âmbito pedagógico e o entendimento de que as atividades pedagógicas visam à melhoria do ensino e aprendizagem.

3.4.4 A organização dos eventos pedagógicos na unidade escolar pesquisada: grupos que promovem os eventos

As atividades pedagógicas são materializadas pelos e nos eventos pedagógicos realizados pela escola, quer sejam em salas de aula ou fora dela. Elas envolvem, por sua vez, toda equipe escolar e local, tais como os alunos, as alunas, os professores, as professoras, equipes pedagógicas, equipes diretivas, gestão escolar e comunidade, que por sua vez são os principais grupos que promovem os eventos.

Nesse sentido, tratamos como eventos pedagógicos tanto as aulas regulares que acontecem em salas de aula, como as atividades extraclases, para as quais há uma intencionalidade pedagógica, ou seja, os trabalhos educativos que têm como foco a mudança de postura e a atitude dos envolvidos, no sentido que explicita Saviani (2012), de que a educação “caracteriza-se como o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, e é através da cultura que nos humanizamos, tornando-se possível a formação da segunda natureza humana, a natureza social”.

Portanto, o trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 17). Para tanto, a atividade pedagógica deve estar associada a objetivos definidos, a uma sistematização e intencionalidade na transmissão dos

conteúdos curriculares, criando condições para que o aluno e a aluna se apropriem da cultura e se tornem cada vez mais humanizados.

Na unidade escolar pesquisada, além das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula pelos professores, professoras, alunas e alunos, são realizadas atividades fora da sala de aula promovidas por estes e outros componentes da equipe escolar. Há um coordenador de projetos, que atua principalmente em parceria com os servidores lotados na biblioteca escolar e que desenvolve atividades periodicamente; dentre elas, destacam-se: show de talentos, sarau das artes, blitz educativa contra o mosquito *Aedes aegypti*, datas comemorativas (mãe, pai, estudantes, professores, professoras, aniversário da cidade, do estado, independência do Brasil, consciência negra etc.), mobiliza (ação de sensibilização e conscientização da violência contra a pessoa idosa), dia D da Leitura, intervalo cultural, espaço das artes com apresentação de som mecânico, *slackline*, hip hop, música ao vivo, batalha de versos e rimas, batalha de dança, skate e tênis de mesa.

Esses eventos são promovidos pela coordenação de projeto, equipe diretiva, professores, professoras, alunas e alunos e envolvem tanto professores, professoras, como a equipe diretiva e pedagógica, alunos, alunas e, em muitos deles, a comunidade local. Segundo a coordenação de projetos da unidade escolar pesquisada, “precedem de planejamento e têm cunho educativo”. No entanto só presenciamos alguns (sarau das artes, blitz educativa, mobiliza, dia D da Leitura e intervalo cultural). Em alguns casos, acompanhamos todo o processo; em outros, só a culminância. Entretanto apresentavam intencionalidade pedagógica e, portanto, nesse sentido, podem ser considerados pedagógicos.

Asbahr (2005) destaca que é imprescindível entender o significado da atividade pedagógica

como um elemento importante na realidade do ensino escolar, visto que é fundamental para a compreensão do que motiva a atividade docente, ou seja, qual é o sentido pessoal atribuído a essa atividade, já que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social. (ASBAHR, 2005, p. 65).

Assim, percebe-se que os eventos e atividades pedagógicas são elementos importantes na realidade daquela unidade escolar, e é evidente a motivação dos envolvidos tanto na fase do planejamento, como durante os eventos e a satisfação quando são realizados de acordo com o planejado.

No entanto, a pessoa que exerce a função de direção da escola, ao ser questionada sobre quais as principais dificuldades encontradas na sua gestão em relação à dimensão pedagógica, ponderou ser

discutir as propostas de mudança para o atendimento aos alunos. Vi muita dificuldade porque parecia que a escola ia virar bagunça, pois os alunos não tinham limites, quebravam as coisas e não cuidavam do espaço. Foi um desafio [e] acreditei na mudança de postura dos estudantes. Foi então o momento mais difícil, pois precisava tentar a realização das ações, mas sem apoio era quase impossível. Logo, então, fui tentando e, aos poucos, as pessoas foram vendo que se propuser aos alunos, acompanhá-los e cobrar a eficácia dos resultados, eles fazem. E assim sendo, hoje está bem melhor e os resultados são outros. (Dados da entrevista semiestruturada/2016).

Diante do exposto, sentimos a necessidade de questionarmos sobre a sua relação com os demais responsáveis pela materialização das atividades pedagógicas na escola. Assim, ao ser questionada como considera sua relação com os(as) alunos(as) e com a equipe pedagógica da escola, respectivamente declarou ser

Boa, porém com muita seriedade para o cumprimento das normas e a prioridade ao respeito mútuo e aos cuidados com o patrimônio público. Mas procuro agir com parceria e compreensão, buscando sempre o melhor para cada estudante dentro das condições da gestão escolar. (Dados da entrevista semiestruturada/2016).

Boa, buscando sempre melhorar. Embora tenha sentido uma rejeição inicial, mas agora já está sendo superada. O trabalho está mais dinamizado, há mais momentos de discussão e avaliação e, assim sendo, os resultados contribuem para melhorar o processo. Do ponto de vista gerencial, a relação melhorou de forma boa. (Dados da entrevista semiestruturada/2016).

Assim, pelo discurso da pessoa que exerce a função de direção da escola, percebe-se marcas do neoliberalismo expressas em expressões como “cobrar a eficácia dos resultados” e “ponto de vista gerencial”. Verifica-se ainda que há resquícios da tendência liberal de educação, evidenciados na cobrança de resultados e no cumprimento de normas, mas que caminha para uma atitude progressista, com destaque para a “mudança de postura dos estudantes” e “prioridade ao respeito mútuo”. Nota-se também que a realização dos eventos pedagógicos, sobretudo dos que não são precedidos de situações formais de sala de aula, constitui-se em constantes desafios que, no entanto, podem ser superados.

Assim, finalizamos este capítulo com o entendimento de que, na dimensão pedagógica, são definidas as ações educativas e se concretiza a efetivação da intencionalidade da educação, que é a transmissão e a assimilação da cultura produzida historicamente e a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e humano.

CAPÍTULO IV

PRODUTO EDUCACIONAL

“Só a escola pública de gestão pública garante a democracia, acolhendo a todos obrigatória e indistintamente, promovendo de fato, oportunidades para todos.”
Luiz Carlos Freitas.⁵⁶

4.1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PECGC: ORIENTAÇÕES PARA A VALORAÇÃO DO ENSINO

O projeto de reestruturação do PECGC (2008) se fundamenta

na participação efetiva das comunidades escolar e local no processo educativo, na responsabilidade social, na descentralização dos recursos públicos e na progressiva autonomia, visando à melhoria da qualidade do ensino expressa pelo sucesso do aluno na sua formação, enquanto cidadão.

Por este programa, a Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (Seduc – TO) descentraliza recursos financeiros para as unidades escolares, por meio de associações de apoio às escolas, previamente criadas para este fim. Assim, essas associações fazem a gestão e prestação de contas dos recursos para manutenção dos serviços administrativos da escola e para o apoio na realização das atividades pedagógicas.

Entende-se que as atividades pedagógicas são agregadas à dimensão pedagógica que “é ou deveria ser” dada ao PECGC. Considera-se que essa dimensão, por sua vez, contempla os seguintes aspectos: práticas educacionais dos professores e professoras, aprendizagem dos alunos e alunas, materiais didáticos, estrutura e encadeamento lógico do currículo e avaliação da aprendizagem. Ou seja, diz respeito às ações e aos procedimentos diretamente relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Ponderando que o PECGC no âmbito da unidade escolar tem como um dos seus objetivos “planejar as aplicações dos recursos financeiros, levando em conta as necessidades da proposta pedagógica”, sentiu-se necessidade de investigar se os envolvidos com o PECGC e com as atividades pedagógicas na escola campo de fato conhecem o programa em questão, de modo que a pesquisa empírica abrangeu também esse aspecto.

⁵⁶ Luiz Carlos Freitas: *Meritocracia articulada com terceirização*. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2015/01/31/meritocracia-articulada-com-terceirizacao/>. Acesso em: 2 de junho de 2017.

Assim, ao questionar os membros da equipe diretiva da unidade escolar sobre o conhecimento do PECGC, seu objetivo e funcionamento, bem como suas formas de participação e envolvimento com o referido programa, todos afirmaram saber e explicaram que se tratava de: “dar melhor condições às escolas na execução das ações junto às suas comunidades escolares”; “envolver a todos da comunidade escolar”; “exercer ou começar a exercitar a democracia”; “compartilhamento de tudo que acontece na escola com todos os envolvidos”; “interação da comunidade com a escola”; “dar democracia às escolas”; “repassar de recursos financeiros para a escola para manutenção e financiamento das ações”.

Todos asseguraram ainda participar do PECGC das seguintes formas: “como equipe gestora, mãe de alunos”; “elaborando ações e até mesmo alertando a comunidade sobre temas que surgem, como dengue etc.”; “através das reuniões que acontecem na escola”; “por a escola fazer parte do programa, os funcionários também fazem”; “com sugestões de ações de melhoria para escola”.

No que tange aos professores e professoras, ao serem interrogados sobre o conhecimento do PECGC, seu objetivo e funcionamento, cinco dos seis que responderam disseram conhecer e deram as seguintes explicações: “reconheço que o programa é excelente, porém sem adesão da classe mais importante que é a comunidade”; “tem o objetivo de oportunizar a toda a comunidade escolar na tomada de decisão das ações”; “é um programa que visa dar autonomia à escola para gerir os recursos de acordo com a sua necessidade”; “objetiva deliberar e executar as ações pertinentes à funcionalidade da unidade escolar”; “em tese, a comunidade (entorno da escola) se torna parte dinâmica no universo escolar. É a ideia de participação e de divisão de compromisso *versus* responsabilidade”. No entanto, um respondente afirmou não conhecer e justificou que pode ser por ser pouco divulgado ou por não passar muito tempo na escola, já que somente completa carga horária na unidade escolar.

Interrogados ainda se participam do PECGC, quatro professores e/ou professoras afirmaram positivamente e informaram: “participo ativamente das ações que envolvem a comunidade e a escola”; “colaborando nas ações desenvolvidas”; “dando opinião nas decisões”; “procuro participar das reuniões e apresentar minhas ideias na medida em que é dado espaço”. Dois professores e/ou professoras afirmaram não participar e um deles justificou a falta de conhecimento do programa.

Assim, percebe-se que ainda falta conhecimento do PECGC, seu objetivo e funcionamento, por parte de alguns servidores, definidos como público que está diretamente ligado às atividades pedagógicas. Além disso, a participação de alguns deles não existe ou

ainda é meio tímida nas tomadas de decisão que dizem respeito ao programa. Destaca-se que a pesquisa empírica apontou que mesmo os que dizem conhecer se preocuparam mais com as questões operacionais e burocráticas em detrimento das pedagógicas.

Um dos objetivos propostos para esta pesquisa foi verificar se a unidade escolar pesquisada faz uso dos recursos financeiros recebidos por meio do PECGC para a valorização e realização das atividades pedagógicas. Nesse sentido, percebeu-se que, embora muitas atividades pedagógicas sejam financiadas com os recursos do programa, são priorizadas as atividades de manutenção da escola, com rubricas já definidas pela Seduc. Isso é perceptível no próprio projeto de reestruturação do PECGC (2008) e nos demais documentos do programa, que indicam a priorização das despesas com consumo de água, energia elétrica, telefone, pequenos reparos, materiais de expediente e de consumo. O projeto de reestruturação do PECGC defende que

a Unidade Escolar, por meio da Associação de Apoio a Escola, elabora o planejamento anual de suas atividades, prevendo a realização de despesas, especialmente as fixas, como é o caso da água, energia, telefone, diárias, despesas de eventos programáveis. *Podendo, ainda, investir no fortalecimento das ações pedagógicas desde que as necessidades de manutenção sejam sanadas.* (TOCANTINS/SEDUC, 2008, p. 12, grifo nosso).

Desperta a atenção o fato de o recurso poder ser investido no fortalecimento das ações pedagógicas, desde que as necessidades de manutenção sejam sanadas. Isso é evidente nos relatórios e prestação de contas da unidade escolar, que apontam o maior montante de recursos destinados às despesas fixas e, em ordem decrescente, materiais de expediente, materiais de limpeza, manutenção e, no último lugar, os materiais pedagógicos.

No entanto, vale destacar que se observou em reunião de planejamento da aplicação dos recursos, que a associação de apoio da unidade escolar sugeriu levar em conta as necessidades pedagógicas da escola. No entanto, ao ser feita uma escala da ordem de prioridades e por ter que considerar o montante já predefinido para as despesas fixas e outras necessidades emergenciais, as atividades pedagógicas foram praticamente suprimidas do planejamento, ficando destinada a elas a menor quantia do montante dos recursos do programa, bem diferente da intenção e proposição inicial dos presentes na reunião. Com isso, conclui-se que o valor recebido pela escola é insuficiente para atender a sua demanda.

Ressalta-se que os programas de pós-graduação de mestrado profissional da área de ensino exigem, como parte integrante da pesquisa, a proposição de um produto educacional a partir da realidade pesquisada. Conforme o documento de área da Capes (2013), esse produto “deve ser utilizado em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino”.

Assim, considerando que a análise documental referente à aplicação dos recursos do PECGC na unidade escolar pesquisada não nos permitiu identificar o valor que, de fato, está sendo investido no pedagógico (Cf. tabela 9), uma vez que não há informação do que é considerado pedagógico, nem do real valor investido em eventos/atividades pedagógicas, pois não há controle e nem registro detalhado das atividades realizadas e custeadas com os recursos do programa; considerando ainda a limitação do montante de recursos recebidos pelo PECGC e a necessidade de a escola planejar e usar esses recursos com foco na dimensão pedagógica, foi proposto o produto educacional voltado para a valoração do ensino, que perpassa uma educação financeira a partir da utilização de uma planilha de custos para a proposição de atividades pedagógicas. Essa planilha será apresentada nos próximos tópicos desta dissertação e na confecção de um livro texto (anexo) remissivo à planilha de custos, os quais deverão ser disponibilizados à unidade escolar pesquisada e às demais escolas que tiverem interesse.

4.2 O QUE É PLANILHA DE CUSTO?

Antes de apresentar a planilha de custos, sentiu-se a necessidade dialogar sobre a compreensão do que seria uma planilha de custos. De acordo com o manual de orientação para o preenchimento da planilha de custos e formação de preços, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (2011), planilha de custos é

um instrumento importante para subsidiar a Administração com informações sobre a composição do preço a ser contratado, de modo a aferir sua exequibilidade. Além disso, é peça fundamental para auxiliar no processo de repactuação, no reajustamento de preços e na análise do reequilíbrio econômico-financeiro de contratos. (BRASIL/MPOG, 2011, p. 6).

Portanto, a planilha de custos, quer seja na versão impressa ou digital, é um meio de planejar as atividades a serem realizadas a fim de facilitar a distribuição e controle do orçamento e recursos financeiros.

No capítulo anterior, ao se discutir sobre a aplicação dos recursos do PECGC na unidade escolar pesquisada, foi apontada a dificuldade de evidenciar os reais valores investidos em atividades pedagógicas, visto que esses compõem também outros grupos de despesas da aplicação dos recursos, como o exemplo citado dos “materiais de expedientes” que agregam materiais para todas as áreas da escola, inclusive para as atividades pedagógicas. Na análise documental, em especial nas prévias da prestação de contas de 2015 e 2016, essa situação também foi constatada, uma vez que constam a relação dos fornecedores e os

respectivos valores que lhes foram pagos, mas não encontramos qualquer documento que registre esses gastos por grupos de despesas.

Acredita-se que, com a adesão e o uso do produto educacional, a planilha de custo para proposição de atividades pedagógicas passa a ter esse controle, visto que a planilha favorece a organização das finanças e o controle dos gastos. Dessa forma, pode-se perceber para onde estão indo os recursos investidos, pois eles são divididos em categorias (campos) que permitem a análise de como e em que os recursos financeiros estão sendo gastos.

Outra prerrogativa do uso da planilha é o fato de oportunizar que os responsáveis pela realização dos eventos pedagógicos da escola possam fazer as proposições de suas atividades e, assim, exercitarem a cidadania, na perspectiva de uma administração voltada para a valoração de atividades pedagógicas.

4.3 PLANILHA DE CUSTOS PARA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Um dos objetivos desta pesquisa foi contribuir para a valoração das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, por meio da construção de orientações para a distribuição da verba do PEGC. Assim, para a melhor otimização dos recursos financeiros, foi pensada, elaborada e disponibilizada a planilha de custos, em versão impressa e digital (Word e Excel) como produto educacional, com o propósito de toda comunidade escolar utilizá-la, objetivando as atividades pedagógicas que podem valorizar o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Desse modo, por meio do referido produto (planilha de custos), pretendemos levar a escola a vivenciar a discussão, não na lógica do lucro, e sim na da identificação das despesas fixas e variáveis para a priorização das atividades pedagógicas a serem realizadas.

Assim sendo, vislumbra-se uma educação financeira como um viés de cidadania, na perspectiva de que haja administração dos gastos da verba do PEGC de forma planejada e voltada para a valoração de atividades pedagógicas, no intuito de as atividades da escola serem mais organizadas, de modo a priorizar as que estão diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

De acordo com o documento de área da Capes (2013, p. 24-25), o produto educacional é parte integrante do trabalho final do mestrado profissional e “deve incluir

necessariamente o relato fundamentado dessa experiência”. Levando esse ponto em consideração, a aplicação do produto educacional passou por dois momentos: o pré-teste e o teste com seus respectivos ajustes, para só então disponibilizar a versão final, conforme explicitado nos tópicos a seguir.

4.3.1 Pré-teste do produto educacional

Foi aplicado um pré-teste a quatro potenciais usuários do produto educacional/ planilha de custos, sendo: duas professoras, um membro da comunidade e um estudante, para os quais foi informado que o objetivo era verificar a clareza e a compreensão de cada campo da planilha. Assim, foi solicitado que, ao devolver, eles deveriam informar se houve alguma dificuldade em responder a planilha toda ou algum dos seus campos, identificando as dúvidas e seus respectivos campos, se fosse o caso, deixando-os livres para acrescentar as sugestões pertinentes que achassem necessárias.

Nessa etapa, a planilha foi aplicada somente em versão digital, Microsoft Office Excel, com legenda também digital na própria planilha, no dispositivo “comentário”. Em cada campo, havia um comentário com indicativo do que se esperava que fosse preenchido. No entanto foram percebidas dificuldades de manuseio de alguns usuários, quer seja por diferenças de versões do Windows, que seja por dificuldade de lidar com essa ferramenta mesmo.

No geral, houve entendimento do objetivo da planilha. Os comentários sobre a compreensão em relação à planilha como um todo foram:

- a) O representante dos(as) alunos(as) achou a planilha muito genérica. Destaca-se que havia mesmo essa intencionalidade, pois a ideia foi propor uma única planilha para públicos diferentes, tais como professores, professoras, alunos, alunas e demais propositores de atividades pedagógicas.
- b) O membro da comunidade questionou a finalidade da planilha e só teve condições de preenchê-la após a explicação detalhada da pesquisadora.
- c) O representante dos professores e professoras 1 disse não ter entendido somente o campo “etapa da ação/atividade”. O representante dos professores ou professoras 2 também disse não ter entendido o campo/categoria “etapa da

ação/atividade”. Achou confuso e questionou se esse campo não correspondia ao mesmo campo/categoria: “proposta”.

Na figura 3 a seguir, consta o modelo da planilha aplicada no pré-teste.

Figura 3 - Planilha de custos para proposição de atividades pedagógicas/pré-teste

PLANILHA DE CUSTOS PARA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA (PECGC)									
NOME DA ASSOCIAÇÃO: Associação de Apoio à Unidade Escolar...									
CNPJ:									
ENDEREÇO:									
PROJETO/AÇÃO/ ATIVIDADE A SER REALIZADA:									
PROPOSTA	PÚBLICO-ALVO PREVISTO	ETAPA	QTD / PÚBLICO-ALVO PREVISTO	PREVISÃO PARA REALIZAÇÃO		UN DE MEDIDA	QTD	VALOR (R\$)	
				INÍCIO	TÉRMINO			UNITÁRIO	TOTAL
VALOR TOTAL DA AÇÃO-----									
Observação:									
Solicitação				Autorizo/ Associação					
Data: ____ / ____ / ____				Data: ____ / ____ / ____					
Assinatura do proponente responsável pelo projeto/ação				Assinatura					

Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, tem-se o quadro de análise da aplicação da planilha de custos na etapa “pré-teste”, constando cada campo/categoria da planilha, a legenda/comentário que orientou seu preenchimento, as respostas dos quatro potenciais usuários que a preencheram e a análise e observações de cada campo/categoria que não atenderam as expectativas e os objetivos propostos inicialmente. Ressalta-se que só constam as impressões da análise os campos/categoria que entendemos não ter cumprido o objetivo proposto.

Quadro 25 - Análise da aplicação do pré-teste da planilha de custos

Campo/categoria	Legenda/comentário	Prof. 1	Prof. 2	Aluno/aluna	Membro da comunidade	Observações/impressões
Projeto/ação a realizar	Escreva o nome da ação, que pode ser em conformidade com o PPP (caso seja do	Deixou em branco	Ok	A resposta não condiz ao esperado e está mais	Ok	- Aparentemente passou despercebido pelo prof. 1 - É preciso rever a

	PPP) ou não (caso seja nova ação que não conste do PPP). Utilize uma planilha para cada projeto/atividade.			para o campo “etapa/atividade” ou “proposta”		legenda/ comentário
Proposta	Informe qual atividade você se propõe a realizar e como será realizada a atividade proposta.	Ok	Ok	Respondeu o “que”, mas não respondeu o “como”	Ok	- O aluno ou aluna respondeu esse campo com mais propriedade em “etapa/atividade”
Público-alvo previsto	Quem será diretamente beneficiado?	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok
Etapas da ação/atividade	Qual etapa da ação será realizada (obs.: pode repetir quantas linhas de etapa/atividades sejam necessárias).	Disse não ter entendido e deixou em branco	Ok	Repetiu o campo <i>projeto/ação</i> .	Ok	- Embora a professora 2 tenha respondido, afirmou ser confuso e questionou se não seria a mesma proposta
Quantidade / público-alvo previsto	Qual a quantidade de beneficiados diretos (quantos públicos-alvo).	Ok	Ok	Ok	Faltou relação com o campo <i>público-alvo</i> .	-
Previsão para realização	Quando serão realizadas cada etapa/atividade?	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok
Unidade de medida	Como será medida a atividade (ex.: unidade, pessoa, quilo, metro etc.).	Ok	Ok	Ok	Ok	- O membro da comunidade respondeu, no entanto quantificou o que não é necessário nesse campo, e sim no campo <i>quantidade</i> .
Quantidade	Quantidade de atividade (está diretamente relacionada à unidade de medida).	Ok	Ok	Ok	Faltou relação com o campo <i>unidade de medida</i> .	-
Valor	Resultado da memória de cálculo dos valores que ficam cada atividade/ ação ou projeto a ser realizado.	Ok	Ok	Ok	Faltou relação com o campo <i>quantidade</i> .	Embora o membro da comunidade tenha feito o cálculo do valor, não multiplicou pelo campo <i>quantidade</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o resultado da aplicação do pré-teste, sentiu-se a necessidade de adequar a planilha de custos, de acordo com as maiores dificuldades encontradas pelos potenciais usuários que a preencheram. Dentre elas, destacam-se os campos:

- Projeto/ação a realizar*: alteração da legenda/comentários para que houvesse melhor compreensão do que se espera desse campo.
- Etapas da ação/atividade*: exclusão desse campo, agregando-o ao campo “proposta”.
- Valor*: alteração do comentário/legenda, acrescentando a informação de que é preciso multiplicar o valor unitário pela quantidade para obter o valor total.

Por fim, foi feita uma revisão geral dos comentários, para que houvesse mais clareza do que se espera de cada campo/categoria da planilha de custos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 26 - Legenda/comentários da planilha de custos antes e após pré-teste

Campo	Legenda/ comentário (primeira versão, antes pré-teste)	Legenda/ comentário (após pré-teste)
1 - Planilha de custos para proposição de atividades pedagógicas do programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada	Destina-se a projetos/ações que podem ser em conformidade com o PPP (caso seja do PPP) ou não (caso seja nova ação que não conste do PPP). Utilize uma planilha para cada projeto/atividade (utilize uma planilha para cada projeto/ação).	Destina-se à proposição de projetos/ações pedagógicas. Obs.: pode ser em conformidade com o PPP ou não (caso seja nova ação que não conste do PPP). Utilize uma planilha para cada projeto/atividade.
2 - Nome da associação	Escreva aqui o nome da escola que a associação de apoio pertence.	Ok.
3 - CNPJ	Anote aqui o nome da Associação de Apoio.	Escreva o número do CNPJ da Associação de Apoio.
4 - Endereço	Escreva aqui o endereço da unidade escolar.	Ok
5 - Projeto/ação a realizar	Escreva o nome da ação, que pode ser em conformidade com o PPP (caso seja do PPP) ou não (caso seja nova ação que não conste do PPP). Utilize uma planilha para cada projeto/atividade.	Escreva o nome do projeto/ação em conformidade com o PPP ou não, caso não conste do PPP. Utilize uma planilha para cada projeto/atividade.
6 - Proposta	Informe qual atividade você se propõe a realizar e como será realizada a atividade proposta.	Informe qual atividade (etapa do projeto/ação) que você se propõe a realizar e como será realizada a atividade proposta Obs.: Para cada proposta utilize uma linha. Utilize quantas linhas forem necessárias.
7 - Público-alvo previsto	Quem será diretamente beneficiado?	Ok.
8 - Quantidade / público-alvo previsto	Qual a quantidade de beneficiados diretos (quantos públicos-alvo).	Ok.
9 - Previsão para realização	Quando serão realizadas cada etapa/atividade.	Data de realização da proposta (etapa do projeto/ação).
10 - Início	Data de início da realização da atividade.	Data de início da realização da atividade (etapa do projeto/ação) que você se propõe a realizar.
11 - Término	Previsão para terminar a atividade.	Previsão de data para terminar a atividade (etapa do projeto/ação) que você se propõe a realizar.
12 - Unidade de medida	Como será medida a atividade (ex.: unidade, pessoa, quilo, metro, etc.).	Como será medida a atividade (etapa do projeto/ação) que você se propõe a realizar (ex.: unidade, pessoa, quilo, metro, etc.).
13 - Quantidade	Quantidade de atividade (está diretamente relacionada à unidade de medida).	Qual a quantidade de atividade a ser realizada? (está diretamente relacionada à etapa do projeto/ação e unidade de medida).
14 - Valor	Resultado da memória de cálculo dos valores que ficam cada atividade/ ação ou projeto a ser realizado.	Soma/resultado da memória de cálculo dos valores que ficam cada atividade/ ação ou projeto a ser realizado.
15 - Unitário	Previsão individual do valor de mercado de cada atividade.	Previsão individual do valor de mercado de cada atividade (etapa do projeto/ação).

16 - Total	Soma automática quantidade x valor unitário.	Soma do valor geral da atividade (etapa do projeto /ação) proposta. Obs.: Multiplica-se o campo quantidade por valor unitário para obter o valor total.
17 - Valor Total da ação	Soma total do valor de cada etapa / atividade.	Soma total do valor dos gastos com projeto/ação a ser realizada.
18 - Observação	Destina-se a observações complementares, caso necessário.	Ok.
19 - Solicitação	Este campo destina-se à assinatura do solicitante/responsável pelo projeto/ação.	Ok.
20 - Data	Data de preenchimento da planilha.	Ok.
21 - Assinatura do proponente responsável pelo projeto/ação	Assinatura do solicitante/responsável pela realização da atividade.	Assinatura do solicitante/responsável pela realização da atividade (projeto/ação).
22 - Autorizo/ Associação	Este campo destina-se à assinatura do membro da Associação que autorizou a realização do projeto/ação.	Este campo destina-se à assinatura do membro da Associação que autorizou a realização da atividade (etapa do projeto/ação).
23 - Data	Data da autorização da despesa.	Ok.
24 - Assinatura	Assinatura do responsável pela autorização da despesa.	Ok.

Fonte: Elaboração da autora.

4.3.2 Teste e versão final do Produto Educacional

Considerando a exigência do Mestrado Profissional de que o produto educacional seja testado antes da sua aplicação, essa etapa foi realizada. Para tanto, após o pré-teste, foram feitas as alterações na planilha de custos, a qual será apresentada na figura 4.

Vale destacar que nessa nova roupagem, a planilha foi disponibilizada tanto em versão impressa, como digital em Word e em Excel. Também foi elaborado um quadro de legenda/comentários anexo à planilha. A seguir, tem-se a figura 4 que trata da planilha pós e pré-teste. Em seguida, tem-se o quadro 27, com sua respectiva legenda/comentários.

Figura 4 - Planilha de custos para Proposição de Atividades Pedagógicas/teste

1- PLANILHA DE CUSTOS PARA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA – PECGC								
2 - NOME DA ASSOCIAÇÃO: Associação de Apoio à Unidade Escolar...								
3 - CNPJ:								
4 - ENDEREÇO:								
5 - PROJETO/AÇÃO/ ATIVIDADE A SER REALIZADA:								
6 - PROPOSTA	7 - PÚBLICO-ALVO PREVISTO	8 - QTD / PÚBLICO-ALVO PREVISTO	9 - PREVISÃO PARA REALIZAÇÃO		12 - UN DE MEDIDA	13 - QTD	14 - VALOR (R\$)	
			10 - INÍCIO	11 - TÉRMINO			15 - UNITÁRIO	16 - TOTAL
			__/__/__	__/__/__				
			__/__/__	__/__/__				
			__/__/__	__/__/__				
17 - VALOR TOTAL DA AÇÃO-----								
18 - Observação:								
19 - Solicitação						22 - Autorizo/ Associação		
20 - Data: ____/____/____						23 - Data: ____/____/____		
21 - Assinatura do proponente responsável pelo projeto/ ação						24 - Assinatura		

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 27- Legenda/comentários dos campos da planilha de custos /teste

Campo da planilha	Legenda/ comentário
1 - Planilha de custos para proposição de atividades pedagógicas do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (PECGC)	Informa o nome da planilha para a proposição de projetos/ações pedagógicas. Obs.: pode ser em conformidade com o PPP ou não (caso seja nova ação que não conste do PPP). Utilize uma planilha para cada projeto/atividade
2 - Nome da associação	Escreva o nome da escola que a associação de apoio pertence
3 - CNPJ	Escreva o número do CNPJ da Associação de Apoio
4 - Endereço	Escreva o endereço da unidade escolar
5 - Projeto/ação a realizar	Escreva o nome do projeto / ação em conformidade com o PPP ou não, caso não conste do PPP. Utilize uma planilha para cada projeto/atividade.
6 - Proposta	Informe qual atividade (etapa do Projeto/ ação) que você se propõe a realizar e como será realizada a atividade proposta Obs.: Para cada proposta utilize uma linha. Utilize quantas linhas forem necessárias
7 – Público-alvo previsto	Indique quem será diretamente beneficiado
8 - Quantidade /público-alvo previsto	Informe a quantidade de beneficiados diretos (quantos públicos

	alvos)
9 - Previsão para realização	Informe a data de realização da proposta (etapa do projeto/ação)
10 - Início	Informe a data de início da realização da atividade (etapa do Projeto/ação) que você se propõe a realizar
11 - Término	Informe a previsão de data para terminar a atividade etapa do Projeto/ação que você se propõe a realizar
12 - Unidade de medida	Descreva como será medida a atividade (etapa do Projeto/ ação) que você se propõe a realizar (ex: unidade, pessoa, quilo, metro, etc.)
13 - Quantidade	Indique a quantidade de atividade a ser realizada? (está diretamente relacionada à etapa do Projeto/ ação e Unidade de Medida)
14 - Valor	Informe a soma/ resultado da memória de cálculo dos valores que ficam cada atividade/ ação ou projeto a ser realizado
15 - Unitário	Informe a previsão individual do valor de mercado de cada atividade (etapa do Projeto/ ação)
16 - Total	Informe a soma do valor geral da atividade (etapa do projeto /ação) proposta. Obs.: Multiplica-se o campo quantidade por valor unitário para obter o valor total
17 - Valor total da ação	Informe a soma total do valor dos gastos com projeto/ação a ser realizada
18 – Observação	Faça observações complementares, caso necessário
19 - Solicitação	Assine (este campo destina à assinatura do solicitante/responsável pelo projeto/ação)
20 - Data	Informe a data de preenchimento da planilha
21 - Assinatura do proponente responsável pelo projeto/ ação	Assine como responsável pela realização da atividade (projeto/ação)
22- Autorizo/ Associação	Encaminhe para análise e assinatura da Associação de Apoio (este campo destina-se que a quem autorizou a realização da atividade/despesa)
23 - Data	Informe a data da autorização da despesa
24 - Assinatura	Assine como responsável pela autorização da despesa

Fonte: Elaborado pela autora.

O teste do produto educacional foi realizado em duas etapas: primeiramente, após reajuste na planilha, repetiu-se a aplicação com os potenciais usuários que haviam participado do pré-teste. No entanto não obtivemos devolutiva do representante dos alunos, mas os demais participantes devolveram as planilhas devidamente preenchidas.

Foi solicitado que preenchessem com as mesmas proposições (projeto/ação/atividade) apresentadas no pré-teste; assim, teríamos condições de fazer o comparativo com a anterior e observar se foram entendidas as alterações realizadas na planilha. Para tanto, foram disponibilizadas, respectivamente a cada participante, cópias das planilhas respondidas no pré-teste. Todos entenderam a lógica e preencheram de acordo com as orientações que constam na legenda/comentários e expectativas elaboradas para cada categoria/campo da planilha. Desse modo, não foi necessário realizar mais ajustes na planilha.

A outra etapa consistiu em uma nova aplicação da planilha à equipe diretiva e professores da unidade escolar pesquisada que demonstraram interesse em participar. Foram

disponibilizadas cópias impressas e digitais da planilha, mas só tivemos devolutivas impressas. Das 10 cópias distribuídas, sete foram devolvidas preenchidas. Estas apresentam compreensão da proposta de preenchimento das categorias/campos da planilha em conformidade com a legenda/comentários apresentada.

Todos os campos foram preenchidos, exceto o campo “projeto/atividade a ser realizada” que ficou sem preenchimento por dois participantes. Os demais campos foram todos devidamente preenchidos. Somente um participante não fez a relação entre os campos “quantidade” com “valor unitário” para obter a soma total do valor proposta, repetindo o valor unitário no campo destinado ao valor total. No entanto, foi preenchida adequadamente a principal categoria/campo da planilha denominada “proposta”. A seguir, ilustração de uma planilha preenchida.

Figura 5 - Planilha de custos preenchida com proposição de atividades pedagógicas

1- PLANILHA DE CUSTO PARA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA - ECGC									
2- NOME DA ASSOCIAÇÃO: Associação de Apoio à Unidade Escolar									
3- CNPJ: 00.000.000/0000-00									
4- ENDEREÇO: Rua 123, 456 - Centro - São Paulo/SP									
5- PROJETO/AÇÃO/ATIVIDADE A SER REALIZADA:									
6- PROPOSTA	7- PÚBLICO ALVO PREVISTO	8- QTD / PÚBLICO ALVO PREVISTO	9- PREVISÃO PARA REALIZAÇÃO		10- INÍCIO	11- TÉRMINO	12- UNIDADE DE MEDIDA	13- QTD	14- VALOR (R\$)
									15- UNITÁRIO 16- TOTAL
Oficina de Gra- fite	alunos de 3ºs anos	08	01/06/17	30/06/17			un	30	25,00 250,00
Desenhos nas paredes da escola	30 + 2 3ºs anos	08	01/06/17	30/06/17			un	30 25,00 250,00	
17- VALOR TOTAL DA AÇÃO									500,00
18- Observação:									
19- Solicitação					22- Autoriz. Associação				
20- Data: 29/05/2017					23- Data: / /				
21- Assinatura do proponente responsável pelo projeto/ ação					24- Assinatura				

Fonte: Aplicação/teste do produto educacional.

Obs.: os dados e informações que identificam a unidade escolar pesquisada foram ocultados para garantir o seu anonimato.

4.3.3 Considerações transitórias sobre o produto educacional

A proposição do produto educacional partiu da necessidade de valorar as atividades pedagógicas na aplicação dos recursos do PECGC. Assim, postulamos a adesão e o uso da planilha de custos no intuito de que as atividades realizadas pela escola sejam mais organizadas, priorizando as que têm maior impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que a planilha em si não leva à priorização das atividades pedagógicas, mas acreditamos que, ao aderir e fazer uso contínuo dela, a escola pode refletir sobre a aplicação dos recursos do PECGC, pois dará subsídio para elaboração de demonstrativos das

atividades realizadas e dos valores investidos. Com isso, a unidade de ensino poderá levantar suas prioridades e até mesmo procurar diminuir os gastos com despesas administrativas fixas e variáveis para a priorização das atividades pedagógicas.

Sabe-se que na execução de todo planejamento há riscos e benefícios, quer sejam internos e/ou externos. No caso do uso da planilha proposta, como previsão de riscos, vemos a possibilidade de esta não ser usada por todos os potenciais propositores das atividades pedagógicas, assim como o seu uso se tornar uma atividade burocrática, sem as reflexões que foram projetadas. Entretanto, defendemos que as vantagens são superiores a esses riscos, pois acreditamos que a adoção e o uso da planilha poderão contribuir, além da reflexão e da priorização das atividades pedagógicas, para o controle e para a organização dessas atividades e, ainda, colaborar para a melhoria no processo do ensino da unidade escolar pesquisada ou de outras escolas que fizerem a adesão ao seu uso.

Ressalta-se que, apesar da aplicação do pré-teste e do teste, não é possível avaliar a exequibilidade do uso da planilha. Essas etapas só nos permitiram identificar o entendimento e o preenchimento de cada categoria/campo da referida planilha. A avaliação, no sentido da valoração das atividades pedagógicas, só será possível a partir da adesão e do uso efetivo do produto por parte da unidade escolar.

Por fim, destaca-se que o produto educacional não está pronto e acabado, motivo pelo qual também denominamos esse tópico de “considerações transitórias”. No entanto, a título de sugestão, a planilha de custos foi disponibilizada à unidade escolar pesquisada, deixando a seu critério a realização das adequações que se fizerem necessárias para adequar à sua realidade e às suas demandas. Houve boa aceitação por parte da equipe diretiva e de alguns professores, e foi manifestado o interesse de fazer adesão e uso “como piloto”, a partir do segundo semestre de 2017, o que consideramos como um passo importante de nossa pesquisa e um avanço para o alcance dos nossos objetivos, no que diz respeito à proposição desse produto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada. Seu principal objetivo foi conhecer a dimensão pedagógica dada ao PECGC e sua valoração financeira para o ensino a partir de leituras e análises de antecedentes teóricos por meio de levantamento e revisão bibliográfica, através de observações em uma unidade escolar da rede pública estadual situada em Palmas (Tocantins), da análise documental e legal que balizam o referido objeto de estudo e das falas dos sujeitos/participantes da pesquisa: professores, equipes pedagógicas, gestor/a escolar e membros da Associação de Apoio da unidade escolar pesquisada. Ressalta-se que os dados da pesquisa de campo, por se tratarem de uma amostra pequena em relação ao quadro de servidores das categorias elegidas para aplicação dos questionários, não podem ser considerados para efeito de generalização, mas sim como indícios da característica do estudo de caso em pauta.

Para elucidar a trajetória da pesquisa, em princípio, foi sentida a necessidade de situarmos o lugar de onde estávamos falando, ao iniciarmos o curso de mestrado. Há 15 anos, atuávamos como técnica educacional na Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (Seduc – TO), a qual sempre assentiu ao modelo neoliberal da educação. No exercício da função, mesmo que inconsciente, reproduzíamos esse discurso e, geralmente, realizávamos nossas atribuições de forma automática sem questionar a concepção que embasava a nossa prática. Situação esta que foi se demudando no mestrado, a partir do ainda insipiente processo de maturação epistemológica que se deu a partir dos diálogos com os pares, por meio das interações com a orientadora, demais professores e colegas de curso, bem como a partir de leituras, disciplinas cursadas no mestrado e participação em eventos científicos.

Destarte, para a superação das crenças epistemológicas arraigadas em nossa tradição profissional, como primeiro desafio pessoal, profissional e acadêmico, sentimos a necessidade de afastamento da postura assumida até então, em função de que as atribuições profissionais nos exigiam atuar na lógica neoliberal. Assim sendo, por meio de fruição de férias e licença para aprimoramento profissional, vivenciamos esse afastamento e a aproximação com a escola, o campo de pesquisa, quando tivemos mais liberdade de assumirmos uma postura mais crítica sobre o objeto do estudo.

A esse respeito, na medida em que abordou o contexto histórico, político e social dos anos 1980 até esta data, nosso trabalho passou por vários campos e posturas ideológicas no âmbito educacional, os quais nos levaram à aproximação e ao interesse pelo discurso dialético e pela apreciação da teoria defendida pelos idealizadores da Pedagogia histórico-crítica, em especial do professor Demerval Saviani. Esse posicionamento nos demandou algumas leituras e releituras que contribuíram para fazer, ou pelo menos tentar, a análise crítica dos dados e informações apreendidos no estudo e dialogarmos com o contexto nos quais aqueles estavam inseridos.

Vivenciamos com dificuldade essa experiência, considerando que a mudança de postura epistemológica é um grande desafio a ser superado pelo pesquisador. No entanto, a dificuldade foi sendo amenizada ao longo da pesquisa e, em especial, quando da análise e interpretação das informações e dados coletados. Muito embora não tenhamos a pretensão de apresentar soluções específicas para as deficiências evidenciadas na pesquisa, procuramos enfatizar as posições e contraposições apresentadas pelos participantes da pesquisa em relação ao discurso ideológico que embasam o PECGC.

Assim, a pesquisa foi fundamentada na investigação de pressupostos legais, teóricos e práticos que embasam a filosofia do PECGC e seus efeitos no processo de ensino na unidade escolar pesquisada, a fim de verificar se esta, de fato, faz uso dos recursos financeiros recebidos por meio do PECGC para a valorização e realização das atividades pedagógicas. Para tanto, como principais referenciais teóricos recorreremos à Pedagogia histórico-crítica. Esta se fundamenta em uma abordagem dialética e concebe o homem como um ser social em construção, o qual se constitui historicamente a partir da apropriação da cultura humanizada.

Foi preciso analisar o PECGC na perspectiva e no contexto que ele foi pensado ao ser criado. O programa surgiu na década de 1990, no auge da concepção da política neoliberal que exerceu forte influência sobre a educação, com o discurso da busca pela qualidade educacional, por meio da democratização e descentralização da educação. Nessa perspectiva, foram implantadas no Brasil diversas políticas educacionais para atender a necessidade e as exigências do mercado, os quais vêm materializados na própria diretriz legal e teórica (CF, LDB, DCN, PCN e outros documentos).

A despeito disso, por meio da análise de antecedentes teóricos, documentos diversos e aparatos legais sobre o PECGC, a pesquisa apontou que este é um instrumento de ação governamental criado em 1997, o qual já nasce com a força de um Programa de Estado, com o

objetivo de “melhorar a qualidade do ensino”, regulamentado pela própria Lei do Sistema Estadual de Ensino, de n.º 1.360 de 31 de dezembro de 2002, artigo 79, e pela Lei n.º 1.616, de 13 de outubro de 2005, que dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, consignados no orçamento do Estado, para sua execução e, posteriormente pelo respaldado pela Lei do Sistema n.º 2.139 de 3 de setembro de 2009 (vigente), alterada pela Lei n.º 2.601, de 5 de julho de 2012.

No Brasil, a partir da década de 1990, influenciadas pelos princípios do neoliberalismo, as relações de trabalho passaram a ser focadas na busca de resultados, e até mesmo na área da educação passou-se a buscar a obtenção de padrões de excelência. Nesse contexto, a cobrança pelo alcance de metas, objetivos e índices de desempenho educacional passa a fazer parte do cotidiano educacional.

Assim, surge o PECGC que, de acordo com seu projeto de reestruturação (SEDUC, 2008), se fundamenta no discurso da participação efetiva das comunidades escolar e local no processo educativo, na responsabilidade social, na descentralização dos recursos públicos e na progressiva autonomia da escola, visando à melhoria da qualidade do ensino expressa pelo sucesso do aluno na sua formação, enquanto cidadão.

Nessa perspectiva, ficou evidente a lógica de mercado na estruturação do discurso do PECGC expressa em especial no enfoque dado à descentralização, responsabilização e busca pelo padrão de qualidade expressos em alguns documentos orientadores e legais que o embasam. No entanto, a pesquisa empírica sinalizou que há indícios de pouca participação e envolvimento do coletivo da escola nas tomadas de decisão da unidade escolar pesquisada, sendo apontada pelos participantes da pesquisa a falta de tempo como uma variável que interfere para a tímida participação.

Inicialmente, procurou-se identificar a forma, o valor, a periodicidade, a destinação e os objetivos dos repasses de recursos por meio do PECGC; em seguida, buscamos levantar quais atividades/projetos pedagógicos desenvolvidos na unidade escolar pesquisada são financiados pelos recursos do PECGC, a fim de verificar se privilegiam os recursos financeiros do PECGC para a dimensão pedagógica; e, por fim, tentamos contribuir para a valoração das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, por meio da proposição do produto educacional, que se constituiu na elaboração de uma planilha de custos e um livro-texto como instrumento de reflexão e orientações para a distribuição da verba do PECGC no sentido de vivenciar essa valoração.

Vale reforçar que a planilha em si não leva à priorização das atividades pedagógicas, mas acreditamos que, ao aderir e fazer seu uso contínuo, a escola pode refletir sobre a aplicação dos recursos do PECGC, pois dará subsídio para a elaboração de demonstrativos das atividades realizadas e dos valores investidos e, com isso, levantar suas prioridades e até mesmo procurar diminuir os gastos com despesas administrativas fixas e variáveis para a priorização das atividades pedagógicas.

A pesquisa revelou deficiências no processo de operacionalização do PECGC, dentre elas destacam-se: recursos insuficientes para atender a demandas e recorrentes atrasos ou suspensão de repasses das parcelas previstas a cada ano. De igual modo, ficou demonstrado que há contradições entre a concepção ideológica de gestão democrática, a qual confirma mais uma conduta da gestão gerencial/burocrática mantida pelo modelo neoliberal, uma vez que somente o ideário de “transferência de recursos” e a instituição de uma Associação de Apoio não confirma a gestão democrática nem tampouco garante a qualidade da educação a que o programa se propõe.

Esclarecemos que não concebemos a busca pela qualidade do ensino como um problema em si. Pelo contrário, se essa busca se der no sentido de alçar aprendizagens significativas para a construção de saberes que levem ao crescimento pessoal e social do ser humano por meio da valorização da cultura produzida historicamente, entendemos ser um processo positivo e necessário. No entanto, opomo-nos aos critérios demandados pela política neoliberal de educação que traz, visivelmente ou subentendidos, arranjos produtivos de interesses do mercado.

Em relação ao nosso objetivo de verificar se os recursos financeiros do PECGC são usados para a valoração de atividades pedagógicas, a pesquisa revelou fragilidades na operacionalização do programa. Na verdade, embora o PECGC também tenha a finalidade de favorecer a dimensão pedagógica, confirma-se a nossa hipótese de que a forma como ele é estruturado, a periodicidade dos repasses e o valor dos recursos repassados dificultam ou impedem a efetividade dessa dimensão.

Objetivando verificar se a unidade escolar pesquisada, de fato, faz uso dos recursos financeiros recebidos por meio do PECGC para a valoração e realização das atividades pedagógicas, além de questões correlatas nos questionários de coletas de dados aplicados aos sujeitos/participantes da pesquisa recorreremos à análise documental.

Ressalta-se que, ao questionar os sujeitos/participantes da pesquisa sobre a fonte de financiamento das atividades realizadas, a maioria informou que elas são custeadas com recursos do PECGC, o que dá indicativos de que os recursos do programa são priorizados para a valoração das atividades pedagógicas. Nesse sentido, as respostas da maioria dos sujeitos/participantes da pesquisa sinalizaram que as atividades pedagógicas são financiadas com recursos do programa. No entanto não foram evidenciadas claramente quais são as atividades.

Conforme dados da análise documental, por meio da prestação de contas, percebeu-se que a maior parte da verba recebida pelo PECGC é gasta com despesas fixas, como água, luz, telefone e contador, o que corresponde a 46,47%. A menor parte é destinada aos materiais pedagógicos, apenas 3,79 %. Ainda a partir da análise documental, propusemo-nos a fazer um levantamento das atividades pedagógicas financiadas com os recursos do programa. Para tanto recorremos a relatórios e documentos diversos, dentre eles o PPP e a prestação de contas. No entanto não foram encontradas essas informações precisas e detalhadas em relação às atividades consideradas pedagógicas, tampouco em relação aos valores aplicados nessas atividades, fator decisivo na escolha do nosso produto educacional, que se consistiu na proposição de uma planilha de custos para a proposição das atividades pedagógicas.

Enxergamos esses dados como preocupantes, na medida em que mostram a ausência de mecanismos de controle que podem dificultar ou impedir a efetividade da dimensão pedagógica na unidade escolar. Nesse sentido, Carvalho (2009, p. 120), em sua pesquisa sobre a concepção e a lógica do PECGC, alerta para “a falta de controle social dos recursos que chegam à escola [...]”, motivo pelo qual foi pensado o produto educacional, no sentido de dirimir essa situação.

Percebeu-se que são priorizadas as atividades de manutenção da escola, para as quais os recursos do PECGC já vêm com rubricas definidas pela Seduc. Isso é perceptível no próprio projeto de reestruturação do PECGC (2008) e nos demais documentos do programa, que indicam a priorização das despesas com consumo de água, energia elétrica, telefone, pequenos reparos, materiais de expediente e de consumo a serem custeadas com recursos do programa.

De qualquer modo, o valor investido no âmbito pedagógico é considerado um valor insipiente em relação ao que é destinado às despesas fixas, o que sinaliza que os recursos financeiros não são privilegiados para a dimensão pedagógica, não propriamente pela unidade

escolar pesquisada, mas pelo governo. Outro fator observado foi o enfoque dado à operacionalização do PEEGC, uma vez que este é mais voltado para as questões burocráticas e operacionais em detrimento das questões de cunho pedagógico, apresentando destaques positivos mais em relação à descentralização dos recursos, participação do coletivo da escola, autonomia da comunidade escolar, e não diretamente em relação às atividades pedagógicas.

Importa considerar que, nas observações *in loco*, presenciamos reuniões de planejamento, realizadas pela equipe diretiva, associação de apoio e equipe pedagógica da escola e percebemos que, ao planejar a aplicação dos recursos recebidos, a escola projeta privilegiar as atividades pedagógicas, no entanto é restringida pela necessidade de arcar com as atividades de manutenção e de despesas fixas. Além disso, pela fala dos participantes da pesquisa, é perceptível a necessidade de investir no pedagógico e o entendimento de que as atividades pedagógicas visam à melhoria do ensino e da aprendizagem.

Com isso, conclui-se que o valor recebido pela escola é insuficiente para atender a sua demanda e que, assim como tem valores pré-definidos para as despesas fixas, deveriam também ser repassados os recursos para as despesas pedagógicas para todas as escolas da rede, e não de forma excludente somente para as escolas com baixo rendimento no Ideb e Centros de Ensino Médio e ainda limitados às disciplinas de Português, Matemática e Ciências, como proposto pela Seduc a partir de 2017, com a nova reestruturação do PEEGC.

Retomando os dados da pesquisa, destaca-se que esta sinalizou certa inclinação nos ideários dos professores para tendência liberal de educação, de modo que é notória a preocupação dos docentes com aspectos mais técnico-administrativos e burocráticos, em detrimento do pedagógico. De acordo com Libâneo (1990, p. 21), a pedagogia liberal é uma manifestação própria da sociedade capitalista, que, por sua vez, é reproduzida e se manifesta nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, sem que estes se deem conta dessa influência. Assim, é imprescindível que as metodologias ou algumas práticas adotadas em salas de aulas sejam revistas e, assim, possam garantir que os alunos, de fato, tenham acesso e se apropriem significativamente do conhecimento humanizado produzido historicamente.

Por fim, embora seja notória a concepção neoliberal de educação para atender a necessidade/exigências do mercado permeando o PEEGC desde a sua essência e concepção, é preciso admitir que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual são necessárias iniciativas a título de políticas públicas para o financiamento educacional e, no caso do referido programa, este não é de todo deficitário. Ele é considerado como positivo pelos sujeitos

participantes da pesquisa, uma vez que permite à escola dispor de recursos financeiros, mesmo que insipientes, para atender a sua demanda, além de oportunizar “autonomia” para o planejamento e realização de suas ações. Nesse sentido, foi possível identificar, certa direção conceitual e metodológica voltada para o planejamento das ações da escola, evidenciadas por meio do PPP e nas reuniões deliberativas acerca das prioridades das ações a serem realizadas com os recursos que a escola recebe.

Ressalta-se que, na atual conjuntura política que estamos atravessando, a partir de 2016, a lógica neoliberal e restritiva dos direitos conquistados é retomada veementemente e repercute negativamente na educação. E essas condições ideológicas e estruturais configuram um retrocesso para o financiamento da educação e contribuem para o enfraquecimento dos princípios democráticos e esbarra em dificuldades em instituir práticas efetivamente democráticas.

Nessa lógica, como postulado por Charlot (2013, p. 108-109), as mudanças, incluídas aquelas que dizem respeito à escola, impõem a versão de “modernização econômica e social”, tornando-se predominantes as exigências de eficiência e a qualidade da ação e da produção social, uma vez que a ideologia neoliberal “impõe a ideia de que a lei do mercado é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficiência e eficácia”.

Dessa forma, o discurso e a prática dos reformadores empresariais são inconciliáveis com a proposta de uma educação emancipadora, que favoreça a formação de seres humanizados e críticos, aspirada pela Pedagogia histórico-crítica, de modo que é imprescindível que confrontemos e intensifiquemos a luta no sentido de discutirmos e agirmos contra essas medidas retrógradas que ignoram a cultura construída historicamente, para, assim, de fato retomarmos e vivenciarmos a valorização do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. **Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- AUGUSTINIS, Viviane Franco; COSTA, Alessandra de Sá Mello da; BARROS, Denise Franca. Uma Análise Crítica do Discurso de Educação Financeira: por uma educação para além do capital. In **Revista ADM. MADE**, Rio de Janeiro, ano 12, v.16, n.3, p.79-102, setembro/dezembro, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Medida Provisória. MP 746/2016 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm
- _____. Lei n.º 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União. Ano CLIV n.º 35, p.1-3, 1ª parte, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
- _____. Orientações para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014). MEC: 2011.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 196 de 10 de outubro de 1996, que dispõe e aprova as Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012, que dispõe e aprova as Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.
- _____. Associação de Educação Financeira do. **Programa de Educação Financeira nas Escolas**. Disponível em: <http://www.edufinanceiranaescola.gov.br>. Acesso em: 27/03/2015.
- _____. Senado Federal. **Glossário: fontes de recursos**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/orcamento/glossario/fonte-de-recursos>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.
- _____. Ministério da Educação. **PNE em movimento**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. **Manual de orientação para preenchimento da planilha de custo e formação de preços**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. Brasília: MP, 2011.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini Vol I. 11ª Edição. Editora UNB. Brasília: 1998.

CABRAL, Guilherme Perez. **Meritocracia e igualdade na escola**. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/colunas/guilherme-cabral/2017/04/17/meritocracia-e-igualdade-na-escola.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 2 de junho de 2017.

CARDOSO, Jarbas José. Gestão Compartilhada da Educação: a experiência Catarinense. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 139-170, jan/ago. 1995. Acesso em 30 de abril de 2015. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/294/296>.

_____. **Modelos de gestão escolar e o projeto político-pedagógico**: qual a conexão? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1999.

CARDOSO, Aparecida. **Gestão participativa numa escola comunitária**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **A gestão da educação básica no Tocantins**: Concepção e lógica do Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada. Dissertação de Mestrado. UFG/Faculdade de Educação. Goiânia, 2004.

_____. **Gestão escolar autônoma e compartilhada**: gerencialismo ou democratização? Goiânia: Editora UFG, 2009.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? In: **Revista Educação On-line PUC-Rio**. N.º 10, p. 31-63, 2012. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0. Acesso em: 19 de setembro de 2016.

_____. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 190-200, maio-ago. 2014. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/16343/11677>. Acesso em: 19 de setembro de 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2011.

_____. Luiz Fernandes. (org.). Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil. **Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC, 2006.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1979.

FERNANDES, Floretan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus, 1966.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário eletrônico Aurélio século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de [blog na internet]. **Ensino Médio: tragédia que substitui “tragédia”**. Disponível em:

https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/?iframe=true&theme_preview=true. Acesso em: 16 de maio de 2017. (2016a)

_____. [blog na internet]. **Ensino médio: elite atrasada descarta arte e educação física**. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-elite-atrasada-descarta-arte-e-educacao-fisica/?iframe=true&theme_preview=true. Acesso em: 16 de maio de 2017. (2016b)

_____. [blog na internet]. **Meritocracia articulada com terceirização**. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2015/01/31/meritocracia-articulada-com-terceirizacao/>. Acesso em: 2 de junho de 2017.

_____. [blog na internet]. **Meritocracia e privatização**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/13/mec-meritocracia-e-privatizacao/>. Acesso em 02 de junho de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

_____. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/#_ftn1. Acesso em: 06 de junho de 2017.

GALLERY, Natalie. GALLERY, Gerry T.; BROWN, Kerry A.; PALM, Chrisann. In: SANT ANA, Marcus Vinícius. Financial literacy and pension investment decisions. **Financial Accountability & Management**. EUA, v. 27, n. 3, p. 286-307, 2011.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (ed.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 111-117.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GRIN, Eduardo José. Regime de Bem-estar Social no Brasil: três períodos históricos, três diferenças em relação ao modelo europeu social-democrata. In: **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 18, n. 63, Jul./Dez. 2013.

LIBÂNEO. José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, São Paulo, 1990.

LYRA-SILVA, Gene Maria Vieira. **Dimensões legais na política de financiamento da educação**. Goiás, 1995/1998. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Niterói, 2002.

_____. **Controlabilidade Social** – O financiamento da educação pública pelas mãos dos Conselhos Estaduais do FUNDEB. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2013.

MARINHO, Iasmim da Costa. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>>. Acesso em: 15/05/2015.

MARX, Karl. (s.d.). A questão judaica. Rio de Janeiro, Achiamé. In: SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7ª ed. Campina, SP: Autores Associados, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes sala ambiente. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sala-ambiente/>>. Acesso em: 9 de fev. 2016.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de gestão pública contemporânea**. 2ª ed. São Paulo: Atlas 2009.

NASCIMENTO, Maurício Reis do. **O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada**: descentralização ou desconcentração nas escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação. Uberlândia-MG, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. Assessoria de Comunicação Social. **OECD's Financial Education Project**. OCDE, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>> Acesso em: 13 de julho. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela & ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001, p. 89-118.

_____. Revisitando uma questão polêmica: a transferência de recursos públicos para a escola privada na Lei de Diretrizes e Bases. In: DOURADO, L. F. (org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.

_____. In: LYRA-SILVA, Gene Maria Vieira. **Dimensões Legais na Política de Financiamento da Educação: Goiás, 1995/1998**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Niterói, 2002.

PARENTE, Temis Gomes. **Fundamentos históricos do estado do Tocantins**. Goiânia: ed. da UFG, 1999.

PINHEIRO, Ricardo. Pena. Educação financeira e previdenciária, a nova fronteira dos fundos de pensão. In: REIS, Adacir (org.). **Fundos de pensão e mercado de capitais**. 1ª ed. São Paulo: Peixoto Neto, 2008. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3_090420-113416-244.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2017.

ROTTERDAM, Erasmo de. **De Pueris (Dos meninos)**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Tradução de Luiz Feracine. Editora Escala. São Paulo: 2008.

SANT ANA, Marcus Vinicius. **Educação financeira no Brasil**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário UNA. Belo Horizonte: 2014.

SANTOS, Nilson. **Filosofia para crianças**: investigação e democracia na escola. São Paulo. Editora Nova Alexandrina, 2002.

SAITO, André Tue. **Uma contribuição ao desenvolvimento da educação em finanças pessoais no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7ª ed. Campina, SP: Autores Associados, 2015.

_____. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Ande - Revista Associação Nacional de Educação**, v. 5, n. 9. São Paulo: Cortez, 1985. p. 27-37

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SETTI, Rennan. Educação sobre finanças chega, enfim, às escolas públicas. In: **O Globo**. Rio de Janeiro: 09/03/2015. Disponível em <http://oglobo.globo.com/economia/educacao-sobre-financas-chega-enfim-as-escolas-publicas-15540423#ixzz4J2DF7g00> . Acesso em: 25 de julho de 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Nelson de Souza. **Programa escola integrada**: desafios e possibilidades para a gestão escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora.CAED/FACED/ UFJF, 2013.

SOUSA JUNIOR, Carlos Matos de; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Contabilidade na Escola**. Profuncionário, módulo 14. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. 1ª ed. Paulo. Atlas: 2012.

TOCANTINS, Estado do. **Escola Comunitária de Gestão Compartilhada**: Proposta de reformulação do Programa. Palmas, SEDUC: 2008.

_____. **Escola Comunitária de Gestão Compartilhada**: Proposta de reformulação do Programa. Palmas, SEDUC: 2017.

_____. **Regras de cálculo do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada**. Palmas, SEDUC:2015.

_____. **Regimento Escolar Padrão das Escolas da rede Estadual de Ensino do Tocantins.** Palmas, SEDUC: 2012.

_____. Lei n.º 1.360, de 31 de dezembro de 2002, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em 22 de agosto de 2014.

_____. Lei n.º 2.139, de 03 de setembro de 2009, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em 22 de agosto de 2014.

_____. Lei n.º 2.601, de 05 de julho de 2012, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em 22 de agosto de 2014.

_____. Lei n.º 653, de 19 de janeiro de 1994, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em 30 de maio de 2015.

_____. Lei n.º 1.038, de 22 de dezembro de 1998, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em 30 de maio de 2015.

_____. Lei n.º 1.616, de 13 de outubro de 2005, Dispõe transferência de recursos dos Programas Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, Nacional de Alimentação e de Manutenção do Transporte Escolar e adota outras providências. Disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em 30 de maio de 2015.

_____. Instrução Normativa n.º 11 de 16/11/2006. Define os critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros às Unidades Executoras do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e dá outras providências. Palmas, Seduc: 2006.

_____. Instrução Normativa n.º 06 de 18/08/2010. Define os critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros às Unidades Executoras do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e dá outras providências. Palmas, Seduc: 2010.

_____. Instrução Normativa n.º 14 de 16/11/2011. Define os critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros às Unidades Executoras do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e dá outras providências. Palmas, Seduc: 2011.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO TOCANTINS. **Planejamento Estratégico da Secretaria.** Palmas, 2015.

_____. **Manual Técnico de Orçamento (MTO).** Secretaria do Planejamento e Orçamento-SEPLAN: 2015.

_____. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins:** Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Tocantins: 2009.

_____. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins:** Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Tocantins: 2009.

_____. **Projeto Político-Pedagógico.** Cartilha de orientação para elaboração. SEDUC: s/d.

_____. **Educação Financeira no Contexto Interdisciplinar e Transversalidade.** SEDUC/SEFAZ: 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia e pedagogia-bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução de Rubens Eduardo Faria. 2ª ed. Editora Centauro. São Paulo: 2005.

VIVAN, Dirceu. **A gestão escolar na educação democrática:** Construção participativa da qualidade educacional. Londrina: UEL, 2008. Disponível em: http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/a_gestao_escolar_na_educacao_democratica.pdf. Acesso em: 30 de abril de 2015.

ANEXOS

ANEXO A - META 24 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E SUAS RESPECTIVAS ESTRATÉGIAS

META 24: Garantir e fiscalizar a aplicação das fontes de financiamento da educação, conforme preceitua o art. 212 da Constituição Federal e demais legislações pertinentes, e ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB estadual, a partir da vigência do Plano e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB, ao final do PEE/TO.

ESTRATÉGIAS DA META 24 DO PEE

- 24.1. garantir e ampliar as fontes de financiamento, aplicando e fiscalizando em tempo hábil, os financiamentos permanentes e sustentáveis para todas as etapas e modalidades da educação básica, observando as características regionais de cada local/unidade escolar, tendo como base políticas de colaboração entre o Estado e a União, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do §1º do art. 75 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais, garantindo o padrão de qualidade nacional;
- 24.2. ampliar e garantir a transferência de recursos financeiros para as unidades escolares públicas estaduais da educação básica, por meio do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, possibilitando autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a ser regulamentada por normas específicas, no primeiro ano da vigência deste PEE/TO, cumprindo rigorosamente o repasse do cronograma de desembolso do ano vigente e aumentando de 10 para 12 parcelas anuais;
- 24.3. fiscalizar, por meio das instituições de controle social, em parceria com a Secretaria da Fazenda - SEFAZ, utilizando mecanismos de acompanhamento da arrecadação e da contribuição social do salário educação, a fim de ampliar o volume relativo de arrecadação e garantir a efetiva aplicação;
- 24.4. garantir, destinar e aplicar, em regime de colaboração com a União, a manutenção e o desenvolvimento do ensino e valorização salarial dos profissionais da educação, em acréscimo aos recursos vinculados, nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, na totalidade da parcela da

participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, como a exploração mineral e royalties das usinas hidrelétricas, sendo 25% (vinte e cinco) para manutenção e desenvolvimento do ensino e 75% (setenta e cinco) para valorização salarial dos profissionais da educação, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal;

- 24.5. ampliar o percentual dos 25% (vinte e cinco por cento), garantidos para a educação, conforme o art. 212 da Constituição Federal, em 0,5% (cinco centésimos por cento) a cada ano, perfazendo o total de 5% (cinco por cento) ao final da vigência deste PEE/TO;
- 24.6. fortalecer, divulgar e efetivar os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente, a realização de audiências públicas regionais, bienais, a implementação, manutenção e atualização de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento do FUNDEB e demais órgãos colegiados de controle social, com a colaboração do Ministério da Educação, Ministério Público, Controladoria Geral do Estado, secretarias de educação dos municípios e tribunais de Contas da União e do Estado;
- 24.7. desenvolver programas de avaliação e acompanhamento da atuação de conselhos e colegiados de controle social, a fim de garantir a transparência e a efetividade da execução dos recursos públicos;
- 24.8. assegurar e incentivar a efetiva participação da comunidade escolar e local, em especial, as associações de apoio às escolas e grêmios estudantis das unidades escolares, no acompanhamento, controle social e fiscalização da aplicação de todos os recursos financeiros destinados à escola, a fim de fortalecer a gestão democrática;
- 24.9. desenvolver, em parcerias com as instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Seduc/TO, com a participação das instituições representativas da sociedade civil organizada, pesquisas educacionais, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno(a) da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades e divulgar para conhecimento da comunidade;

- 24.10. reestruturar os critérios e o valor per capita aluno(a) referenciado no conjunto de padrões estabelecidos nas normas educacionais, cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis aos processos de ensino e aprendizagem, progressivamente reajustado, a partir da matrícula do censo escolar, segundo normas vigentes do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE;
- 24.11. implantar, até o terceiro ano de vigência deste PEE/TO, no âmbito estadual, o Custo Aluno Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem e progressivamente ajustado até a implantação plena do CAQ;
- 24.12. garantir e acompanhar a implementação do Custo Aluno Qualidade - CAQ, como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais, com investimentos em qualificação e remuneração dos professores e demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações, equipamentos necessários ao ensino e aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;
- 24.13. acompanhar, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros pela União às escolas estaduais e municipais que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;
- 24.14. acompanhar, em âmbito estadual, o CAQ, a ser definido, no prazo de 3 (três) anos pela União, e os ajustes contínuos, com base em metodologia formulada pelo MEC, por meio do FEE/TO, em parceria com o CEE/TO, Ministério Público, SINTET e Comissão de Educação da Assembleia Legislativa;
- 4.15. acompanhar a regulamentação do parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre os entes federativos, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação, em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos, e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União, no combate às desigualdades educacionais do Estado do Tocantins;

- 24.16. cumprir a Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade da educação básica, no sistema estadual de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade e por institutos oficiais de avaliação educacional;
- 24.17. executar, na forma da lei, os recursos adicionais dirigidos à educação, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino;
- 24.18. implementar, ampliar e fortalecer, em regime de colaboração com os municípios, os mecanismos para captação e execução de recursos financeiros, no âmbito das unidades escolares, das diretorias regionais de educação, da Seduc/TO e dos governos estadual e municipais;
- 24.19. garantir, ao gestor da pasta da educação, no âmbito estadual, autonomia financeira plena, como ordenador e executor de despesa financeira, de acordo a legislação vigente, assegurando transparência no uso dos recursos financeiros;
- 24.20. manter, ampliar e cumprir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a política de construção, reforma e ampliação de unidades escolares, em lugares estratégicos, atendendo as especificidades de cada uma, e ainda garantindo o acesso irrestrito e a permanência universal a todos(as) os(as) alunos(as), considerando:
 - normas de acessibilidade;
 - demandas das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, certificadas pela Fundação Cultural Palmares, e unidades escolares nos estabelecimentos prisionais e socioeducativos;
 - espaços e estruturas física/arquitetônicas, respeitando e interagindo com o meio físico/geográfico/social em que se inserem;
 - estrutura física equilibrada com o meio ambiente que minimize os seus impactos, de modo a garantir a utilização de tecnologias construtivas adequadas (como uso de energia solar e captação de água), respeitando as realidades locais e regionais;
 - espaços físicos articulados e integrados, que possibilitem a implementação da educação em todas as etapas e modalidades, com atendimento ao sistema educacional inclusivo;
 - ambientes arquitetônicos humanizados, que propiciem a permanência satisfatória e qualitativa dos(as) alunos(as) e equipe escolar;

-implementação de sistemas de eficiência energética, hidráulica e sanitária, e elaboração de projetos arquitetônicos que levem em consideração a melhoria da segurança, do conforto térmico e lumínico dos usuários, como climatização e iluminação adequada;

- 24.21. implantar, no primeiro ano de vigência deste PEE/TO, comissão permanente, composta por representantes do Conselho do FUNDEB e Ministério Público, no setor responsável pelas obras educacionais da Seduc/TO, para garantir a fiscalização, acompanhamento e monitoramento de obras, e processos de reforma e ampliação em estruturas físicas de unidades escolares em situação de risco para a comunidade educacional, garantindo a execução dos contratos e o cumprimento dos prazos firmados;
- 24.22. garantir, a partir do segundo ano de vigência deste PEE/TO, que o repasse do valor per capita da contrapartida estadual para o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, às unidades escolares ocorre em, em 10 (dez) parcelas reajustadas, tendo como base a matrícula do Censo Escolar e os dados de matrículas do ano em curso, segundo normas vigentes;
- 24.23. assegurar, em regime de colaboração com a União, a equiparação per capita do PNAE, do valor destinado aos(as) alunos(as) do campo, com o valor per capita dos(as) alunos(as) indígenas e quilombolas, garantindo o repasse em tempo hábil;
- 24.24. estimular e assessorar os Municípios a desenvolver políticas de descentralização de recursos financeiros, para garantir a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das instituições de ensino;
- 24.25. garantir que os repasses dos *royalties* de exploração de petróleo, os recursos oriundos do regime de partilha do Pré-sal e do fundo social do petróleo, sejam destinados à valorização salarial dos profissionais da educação básica, ficando instituído que do total, 80% (oitenta por cento) sejam destinados ao pagamento dos profissionais da educação e 20% (vinte por cento) para a manutenção do ensino;
- 24.26. garantir recursos orçamentários destinados a aquisição de equipamentos tecnológicos de qualidade e atualizados, assegurando a manutenção, para uso em sala de aula e projetos especiais;
- 24.27. pactuar, anualmente, com os Municípios o custo aluno no transporte escolar, garantindo a remuneração média estadual;

- 24.28. garantir e desenvolver, em regime de colaboração com a União, recursos financeiros que assegurem os programas suplementares que promovam:
 - a adequação arquitetônica, a acessibilidade, a integração e a articulação dos ambientes físicos e arquitetônicos adequados, que respeitem as identidades e especificidades da demanda nas instituições de ensino, públicas e conveniadas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos (as) com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação;
 - a oferta e fiscalização de transporte acessível; a ampliação e a disponibilização de material didático próprio, de recursos de tecnologia assistiva e equipamentos e garantia de assistência técnica periódica;
 - a definição anual, de recursos orçamentários para dotar as unidades escolares públicas estaduais e conveniadas, com equipamentos de informática e materiais didático-pedagógicos como apoio à melhoria da aprendizagem dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, incluindo bibliografia adequada e acessível;
 - a garantia da ampliação de pesquisas para identificar e incluir informações detalhadas sobre população, de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação.

ANEXO B - RELATÓRIO DAS AÇÕES/ATIVIDADES PLANEJADAS X REALIZADAS/2015

AÇÕES	SITUAÇÃO DA AÇÃO	RESULTADO	IMPACTOS POSITIVOS	OBSERVAÇÃO
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS				
MATEMÁTICA				
1-Realizar 04 aulas com as segundas séries para revisão e reforço dos conteúdos elementares da matemática	Realizada	100%	Maior embasamento e maior segurança no estudo dos conteúdos próprios da etapa/série. Resgate dos requisitos básicos para a compreensão dos conteúdos para as etapas posteriores. Proporcionar um melhor desempenho dos alunos no ENEM, vestibulares e concursos.	Utilização da apostila do SALTO e dos Cadernos Guia do ENEM
LÍNGUA PORTUGUESA				
2-Desenvolver 04 aulas para estudos do gênero textual: dissertação com as terceiras séries	Realizada	80%	Aumento do interesse e a participação dos alunos nas atividades propostas. Incentivo à leitura, a interpretação e produção textual.	Participação efetiva de todos os alunos nos estudos
3- Desenvolver 04 aulas para estudos do gênero textual: dissertação com as segundas séries	Realizada em parte	80%	Aumento do interesse e a participação dos alunos nas atividades propostas. Incentivo à leitura, a interpretação e produção textual.	-Participação efetiva de todos os alunos nos estudos - Sensibilização da importância deste estudo para uma aprendizagem significativa
4 – Realizar bimestralmente de forma dinamizada uma aula com uso da Biblioteca para fins de melhorar a leitura e interpretação textual.	Realizada	100%	Aumento significativo do interesse e a participação dos alunos nas atividades extraclasse. Proporcionar atividades diferenciadas para um melhor desempenho em suas produções textuais	-
5 – Realizar anualmente produções textuais com os alunos e sempre destacando as melhores para fins de publicação de um livro.	Não realizada	-	-	Descontinuidade das atividades planejadas em virtude da paralisação pela educação (greve)
6– Publicar um livro com as melhores produções dos alunos durante o ano.	Não realizada	-	-	Descontinuidade das atividades planejadas em virtude da paralisação pela educação (greve)
BIOLOGIA- QUÍMICA-FÍSICA				
7-Desenvolver no segundo semestre, 02 aulas estudos com as	Realizada	100%	Reconhecimento da necessidade destes esclarecimentos para uma vida sexual mais saudável.	-

primeiras séries sobre: Doenças sexualmente transmissíveis.				
08- Realizar uma pesquisa sobre os variados tipos de animais em extinção para fins de reconhecimento sobre seus desafios de sobrevivência.	Realizado em parte	60%	-	Devido a quantidade de conteúdos planejados para o ao letivo, ao retorno das aulas após a greve, os professores trabalharam esta temática normalmente em suas aulas, por meio de discussões e debates.
9- Realizar uma pesquisa sobre os variados tipos de insetos peçonhentos que prejudicam à saúde e discussão em relação à sua serventia.	Realizada em parte	60%	O conhecimento de que os insetos são animais invertebrados responsáveis tanto por prejuízos quanto por benefícios à espécie humana.	Devido a quantidade de conteúdos planejados para o ao letivo, ao retorno das aulas após a greve, os professores trabalharam esta temática normalmente em suas aulas, por meio de discussões e debates.
10-Realizar uma FEIRA DE CIÊNCIAS com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos	Realizada	100%	Socialização dos estudos e pesquisas a comunidade escolar, por meio de exposições e explicações dos trabalhos pelos alunos	-
11-Realizar uma pesquisa dos aspectos fisiológicos dos exercícios físicos em excesso para os atletas	Realizada	100%	Apropriação das vantagens dos exercícios físicos para uma vida mais saudável	-
12-Realizar mensalmente aulas com utilização do LABIN para pesquisas sobre alimentação balanceada e correta para atletas	Realizada	100%	Conhecimento sobre as vantagens de uma alimentação balanceada para a saúde dos atletas	-
13-Realizar com as turmas de 2ª série, 02 aulas para estudos do cardápio da alimentação escolar: Composição química dos alimentos servidos no cardápio escolar	Realizada	100%	Melhor aceitabilidade da merenda escolar e compreensão em relação a um cardápio balanceado	-
14 – Apresentar semestralmente na Semana Nacional da Alimentação Escolar os resultados dos estudos feitos sobre os cardápios	Realizada	100%	Conhecimento sobre as vantagens de uma alimentação balanceada Melhor aceitabilidade da merenda escolar de acordo com um cardápio balanceado.	-

15- Realizar semestralmente a Semana Nacional de Alimentação Escolar com fins de sensibilizar os alunos sobre a importância da alimentação escolar	Realizada	100%	Socialização do resultado dos estudos sobre as vantagens de uma alimentação balanceada servida no cardápio escolar	-
16- Realizar semestralmente os Jogos Interclasse na escola	Realizada	100%	Momentos de descontração, inter-relação entre turmas por meio de atividades físicas (jogos estudantis)	-
17 – Realizar anualmente uma maratona com os atletas escolares dentro da semana do Folclore	Realizada Em parte	70%	-	Não foi realizada, mas, por meio de treinos no contra turno das aulas de educação física, foram desenvolvidas algumas modalidades de atletismo
INTERDISCIPLINAR COM AS DISCIPLINAS DE TODAS AS ÁREAS DE CONHECIMENTO				
18-Produzir 33 vídeos com temas distintos que retratam as diferentes realidades da comunidade escolar	Não realizada	-	Produção textual-(roteiros e sinopses) Leitura filmica Técnicas de filmagem	Devido a quantidade de conteúdos planejados para o ao letivo, os professores trabalharam produções textuais com os temas referentes a realidade da comunidade escolar
19- Realizar uma noite de cinema aberto à comunidade com as apresentações dos curtas produzidos pelos alunos	Não realizada	-	-	Esta ação dependia da realização da ação anterior
20-Realizar anualmente a Festa em homenagem ao Dia das Mães	Realizada	100%	Proporcionar as mães e alunos, momentos de confraternização e reconhecimento: mães/alunos/escola	-
21-Comemorar anualmente o Dia do Estudante	Não realizada	-	-	- Neste período a escola estava Paralisada em virtude da greve
22-Comemorar anualmente o Dia do Professor	Realizada	100%	Externar a importância e valorização dos professores na formação acadêmica e integral dos alunos	-
23-Trabalhar anualmente a Semana do Folclore dentro das atividades pedagógicas da escola	Realizada em parte	70%	-	Devido a quantidade de conteúdos planejados para o ao letivo, ao retorno das aulas após a greve, os professores trabalharam esta temática em suas aulas, por meio de atividades diferenciadas
24-Realizar anualmente a Semana do Folclore	Realizada em parte	70%	-	A socialização foi em sala de aula por meio de debates, discussões

com a exposição dos resultados dos trabalhos realizados pelos alunos				e exposição oral dos estudos realizados
25-Realizar uma Feijoada na escola para fins de comemorar o Dia dos Namorados e angariar fundos para a aquisição da mesa de som para a Rádio Escolar.	Não realizado	-	-	Reprogramado
26-Realizar a eleição do Grêmio Estudantil para a sua reformulação	Realizada	100%	A sensibilização dos alunos pela necessidade de representação estudantil O entendimento que estes representantes devem representar os alunos é contribuir para aumentar a participação dos alunos nas atividades de sua escola.	-
27-Realizar semestralmente um SEBO para fins de incentivo à leitura da comunidade escolar	Realizada 100%	100%	Proporcionar a comunidade escolar momentos que proporcionem o incentivo à leitura, a doação e a troca de livros.	-
28-Realizar um BAZAR de usados para fins de sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da solidariedade.	Realizada	100%	Sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da solidariedade.	-
PEDAGÓGICA/ADMINISTRATIVA				
1-Realizar de forma sistematizada, pelos representantes de turma a frequência diária dos alunos, por meio de um instrumento de anotação das faltas e outras observações pertinentes. (diário personalizado)	Realizada	100%	Acompanhamento da frequência diária dos alunos e verificar possíveis situações de abandono, infrequência e indisciplinada turma.	Foram socializados os rendimentos bimestralmente, por meio de reuniões com as turmas pela coordenação pedagógica e orientação educacional
2-Acompanhar semanalmente o resultado das anotações dos apontamentos da frequência realizada pelos representantes e tomar as medidas necessárias junto aos alunos faltosos e suas famílias.	Realizada	100 %	Melhora da participação da família na escola, da frequência e retorno de alguns alunos que estavam evadidos.	-
3-Realizar anualmente um encontro com as	Realizada	100%	Sensibilização das alunas gestantes, de seus direitos e deveres como alunas.	-

alunas gestantes para: Esclarecimentos de seus direitos e deveres como alunas. - Orientação sexual. Saúde da mãe e do bebê			Orientação sexual. Saúde da mãe e do bebê	
4-Realizar 02 palestras aos alunos sobre: •Estudo e formação profissional •Orientações sobre drogas lícitas e ilícitas	Realizada	100%	Esclarecimentos aos alunos em relação as escolhas para seus estudos posteriores ao ensino médio. Sensibilização e conhecimento dos alunos em relação às consequências pelo uso das drogas e medidas de prevenção	-
5-Realizar uma reunião no 1º bimestre com todos os segmentos da escola para reformulação do PPP/2015.	Realizada	100%	Análise e adequações das necessidades escolares	-
6-Realizar uma reunião bimestral com a equipe diretiva para análise e acompanhamento das ações do PPP e devidos encaminhamentos	Realiza	70%	Análise e adequações das necessidades escolares.	-
7-Aplicar semestralmente com aos pais 02 questionários para avaliação do trabalho escolar	Realizada	50%	-	-Pouca participação dos pais na escola - Em momentos de Conselho de Classe e visitas de pais na escola, realizou-se discussões avaliativas.
8-Divulgar bimestralmente em mural os resultados da aprendizagem dos alunos	Realizada	100%	O conhecimento do aluno do seu desenvolvimento acadêmico	O rendimento escolar foi analisado individualmente turma por turma e após esta análise, a coordenação pedagógica e a orientação educacional socializaram em sala de aula tais resultados. Em alguns casos, a orientação atendeu particularmente cada aluno, observando a sua necessidade em específico.
9-Realizar 01 palestra de motivação, valorização e elevação da autoestima aos	Realizada	100%	Melhorar a autoestima, o reconhecimento e a valorização do trabalho destes profissionais da educação	-

profissionais da alimentação, higiene e segurança escolar.				
10-Realizar a confraternização de final de ano com os servidores da escola.	Realizada em parte	50%	Análise, reflexão e confraternização entre escola e seus profissionais.	No momento do conselho de classe final, houve um café da manhã como confraternização de final de ano.
11-Aplicar bimestralmente com os alunos 02 questionários de aceitabilidade do cardápio da merenda escolar	Realizada	100%	Conhecimento do cardápio escolar e a contribuição para a organização do cardápio de acordo com a aceitabilidade dos alunos	-
12-Divulgar bimestralmente em mural gráfico dos resultados da aceitabilidade do cardápio da merenda escolar.	Realizada	100%	A socialização da preferência do cardápio da merenda escolar pelos alunos.	-
13- Realizar uma reunião bimestral com os professores e equipe diretiva para análise do trabalho desenvolvido e readequações e encaminhamentos	Realizada	100%	Análise e adequações das necessidades escolares.	-
14- Promover uma campanha solidária beneficente que envolva toda a comunidade escolar em ocasião dos jogos internos. Arrecadação de leite.	Realizada em parte	50%	Sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da solidariedade.	Reprogramada e realizada a arrecadação de alimentos com determinadas turmas para posterior entrega às Instituições Filantrópicas do entorno da escola.
15-Realizar 03 reuniões pedagógicas com pais ou responsáveis para divulgar os rendimentos escolares dos alunos e divulgar as ações desenvolvidas na escola.	Realizada	100%	A socialização do rendimento escolar dos alunos e estreitar as relações e a integração pais e escola.	Foi observado nestes momentos, ainda, uma tímida participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.
16- Comemorar semestralmente os aniversariantes da escola	Realizada em parte	50%	-	Foi realizada em momentos de reuniões e conselhos de classe

Fonte: Relatório de fechamento do PPP da escola

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (os textos não marcados nas colunas leitura/análise e citados/referenciados, referem-se à textos levantados porem não lidos e/ou referenciados.)		
LEVANTAMENTO	LEITURA/ ANÁLISE	CITADOS/ REFERENCIADOS
ABDIAN, Graziela Zambão. <i>Gestão escolar: implicações para um ensino de qualidade</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. 2000.		
ABICH, Lourivaldo. <i>A Organização dos Professores e a Implantação da Gestão Democrática nas Escolas Estaduais de Mato Grosso (1987 a 1990)</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. 1998.		
ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. <i>Alteração dos Padrões de Gestão do Ensino Público Paulista</i> . Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2001.		
ALBUQUERQUE, H. M. de P. <i>A Escola-Padrão do Estado de São Paulo: um Referencial de Gestão para uma Educação Democrática?</i> Tese (Doutorado em Educação). PUC de São Paulo. 1997.		
ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. <i>Administração da Educação Pública e Construção de Prédios Escolares: um Estudo de Relações Clientelistas</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1993.		
ALMEIDA, Ivaél Pevidor de. <i>Co-gestão Educacional: o Modelo Administrativo em que as Pessoas Levam em Conta as Pessoas</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1981.		
ALMEIDA, Karla Nazareth Correa de. <i>A Dimensão Educativa da Gestão: o Desafio em Construir a Educação Pública no Interior da Amazônia: o Caso de Gurupa</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 1997.		
ALMEIDA, Maria de Lourdes Granato. <i>Possibilidades e Desafios de Gestão Democrática em Escola Pública: Contexto Paulistano de 89-92</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Supervisão e Currículo. 1993.		
ALMEIDA, Zózina Maria Rocha de. <i>Conselho Escolar: (Des)construindo Espaços</i> . Dissertação (Mestrado)		
ALVES, João Roberto Moreira. <i>O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva</i> . Disponível em http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_124/ .	x	
AMARAL, Nelson Cardoso. <i>O financiamento da educação básica: os desafios da gestão dos poucos recursos nas escolas públicas</i> . In Polyphonia. Revista de Educação Básica do CEPAE/UFG V.24, n.1, p.189-208, jan/jun.2013 – ISSN 2236-0514.	x	
ANDERSON, Perry. <i>Balanço do neoliberalismo</i> . In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.	x	X
ANDRADE, Maria de Fátima. <i>Gestão colegiada em escola pública expressão de autonomia ou heteronomia</i> . Salvador: Dissertação (mestrado) – UFBA/UESC, 1999.		
ANDRÉ, M. – <i>Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação</i> . Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br .	x	
ANDREWS, Christina Windsor. <i>Fatores Promotores da participação</i>		

<i>da Comunidade em Escolas Públicas: um Estudo dos Procedimentos de Gestão em Escolas da Rede Municipal de Ensino em São Paulo.</i> Dissertação (Mestrado em Administração). USP. 1999.		
ARAÚJO FILHO, Luis Soares de. <i>A Co-gestão das Universidades Federais do Piauí e do Rio Grande do Sulna Opinião de seus Professores: um Estudo Comparativo.</i> Dissertação (Mestrado em Educação). PUC do Rio Grande do Sul. 1981.		
ARAÚJO, A. C. de. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. Brasília: 2000. BBE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2000. Orientador: Profª Drª Regina Vinhaes Gracindo. Disponível em: http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/pesq_result .		
ARAÚJO, Eneida Maria Terra. <i>Os Mecanismos de Ação Coletiva na Gestão da Escola Pública.</i> Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 1998.		
ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.	x	x
ASSIS, Lúcia Maria de. A avaliação institucional na sala de aula, na visão de alunos e professores. In Ver a Educação, v. 12, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2011.	x	
ASSIS, Lúcia Maria de. A Avaliação e o plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. In DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas. 2016(no prelo)		
AUGUSTINIS, Viviane Franco. COSTA, Alessandra de Sá Mello da. BARROS, Denise Franca. Uma Análise Crítica do Discurso de Educação Financeira: por uma Educação para Além do Capital. In Revista ADM.MADE, Rio de Janeiro, ano 12, v.16, n.3, p.79-102, setembro/dezembro, 2012.	x	x
BALLÃO, Carmem. Metodologia da Pesquisa. Instituto Federal do Paraná. 2015.	x	
BARBOSA, Maria do Socorro. O Plano Teórico-legal e Pragmático nas Funções do Diretor Escolar: um Estudo no Primeiro Núcleo Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1985.		
BARROS, Crisanto Avelino Sanches de. Conselho de Escola Deliberativo: Desafios da Democratização da Escola Pública Paulista. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1995.		
BARROS, Ibaneis Rocha. Gestão Escolar, Participativa e de Qualidade – uma Possível Solução para o Sul do Piauí. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. 1999.		
Benvinda Barros Dourado Ribeiro. A dimensão pedagógica do PDE: impactos e mudanças na escola pública do Tocantins. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação - UFG. Orientador: João Ferreira de Oliveira.		
BERK ENBROCK, Margarete Nay. Conselho de Escola: um Aprendizado Democrático no País das Excludências. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Supervisão e Currículo. 1993.		
BERTAN, Tereza Canhadas. Os Cargos de Direção das Escolas Públicas no Paraná: a Trama das Relações de Poder. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1997.		
BEZERRA, A.A.C. Gestão Democrática da Construção de uma Proposta Curricular no Ensino Público: a Experiência de Aracaju. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 1997.		

BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de Política . Tradução Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mónaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini Vol I. 11ª Edição. Editora UNB. Brasília: 1998.	x	x
Cabral, Guilherme Perez. Meritocracia e igualdade na escola . Disponível em https://educacao.uol.com.br/colunas/guilherme-cabral/2017/04/17/meritocracia-e-igualdade-na-escola .htm?cmpid=copiaecola .	x	x
CARDOSO, Aparecida. Gestão Participativa numa Escola Comunitária . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1995.	x	x
CARDOSO, Jarbas José. Gestão Compartilhada da Educação: a experiência Catarinense . In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v.76, n.182/183, p.139-170, jan/ago.1995. Disponível em http://rbep.inep.gov.br/index. php/RBEP/article/viewFile/294/296 .	x	x
CARDOSO, Jarbas José. Modelos de Gestão Escolar e o Projeto Político-pedagógico: qual a Conexão? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1999.	x	x
CARVALHO, Roberto Francisco de. A Gestão da educação básica no Tocantins: Concepção e lógica do Programa escola autônoma de Gestão Compartilhada . Dissertação de Mestrado. UFG/Faculdade de Educação.Goiânia, 2004.	x	x
CARVALHO, Roberto Francisco de. Gestão escolar autônoma e compartilhada: gerencialismo ou democratização? Goiânia:Editora UFG,2009.	x	x
CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às Práticas educativas . São Paulo: Cortez, 2013.	x	x
CHAUI, Marilena. Cultura e democracia . 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.		
CRUZ, Bruna Souza. Entenda como ficaram 4 polêmicas da MP que altera o ensino médio . Disponível em: http://educacao .uol. com.br/noticias/2016/11/30/entenda-como-ficaram-4-polemicas-da-mp-que-altera-o-ensino-medio.htm	x	
DAVIES, Nicholas. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação in Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 190-200, maio-ago. 2014. Disponível em http://revistaseletronicas .puers.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/16343/11677 .	x	x
DAVIES, Nicholas. O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? In Revista Educação On-line PUC-Rio n.º 10, p. 31-63, 2012. Disponível em http://www.maxwell.lambda .ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0 .	x	x
DAVIES, Nicholas. A legislação educacional e alguns de seus equívocos . Folha Dirigida, Rio de Janeiro, 13 dez. 2005.		
DAVIES, Nicholas. Financiamento da educação: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.		
DAVIES, Nicholas. Legislação educacional federal básica . São Paulo: Cortez, 2004.		
DAVIES, Nicholas. O FUNDEF e as verbas da educação . São Paulo: Xamã, 2001.		
Dewey, Jonhn. Democracia e Educação . São Paulo, Nacional, 1979		
DOURADO, Luiz Fernandes de. (org.) Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Goiânia-GO . Goiânia: Alternativa, 2003.		
DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil . Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, 2006.	x	x

DOURADO, Luiz Fernandes. DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? módulo II Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2011.	x	x
DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas in <i>Educ. Soc.</i> , Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em < http://www.cedes.unicamp.br >	x	
DUARTE, Magali Saddi. Dubet, F. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades , in Polyphonia, v.21/1, jan/jun.2010	x	
Érica de Cássia Ferraz, Ana Luiza G. P. Navas. Publicação de artigos científicos: recomendações práticas para jovens pesquisadores – São Paulo, 2016. 76 p	x	
ESTEBAN, Maria Tereza. (org.) Escola, Currículo e Avaliação . 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.	x	
FAZENDA, Ivani. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia . 4 ed. São Paulo: Loyola, 1979.	x	x
FERNANDES, Floretan. Educação e Sociedade no Brasil: São Paulo, Domínus, 1966, apud SANTOS, Nilson. Filosofia para crianças: Investigação e democracia na escola . São Paulo. Editora Nova Alexandrina, 2002.	x	x
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI . Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.	x	x
FRANÇA, Indira Alves. A Gestão Educacional em Tocantins. Dissertação de Mestrado. PUC Rio: 2007	x	
FRANÇA, Magna. Gestão Educacional nos Anos 90: um Estudo sobre a Descentralização Financeira . Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2001.		
FRANÇA. Antonieta. NUNES, Clarinda. Abordagem Pedagógica Educativa: Um processo . Revista Diversidades n.º 22. ISSN 16461819. Ano 6.p.9-13.	x	
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e Terra, 2001.	x	
FREITAS Luiz Carlos. "Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática" . Tese de livre-docência. Campinas, Unicamp, 1994.	x	
FREITAS, L. C. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista . Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/ .	x	
Freitas, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade		
FREITAS, Luiz Carlos de (2016a) . Ensino Médio: tragédia que substitui “tragédia”. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/?iframe=true&theme_preview=true .	x	x
FREITAS, Luiz Carlos de. Meritocracia articulada com terceirização . Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2015/01/31/meritocracia-articulada-com-terceirizacao/ .	x	x
FREITAS, Luiz Carlos de. Meritocracia e privatização . Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/13/mec-meritocracia-e-privatizacao/ .	x	x
FREITAS, Luiz Carlos de. Relação privado-público: quem controla? Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/01/24/relacao-privado-publico-quem-controla/	x	
FREITAS, Luiz Carlos. Ensino Médio Brasileiro: Impactos da Medida Provisória 746/2016 . Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2016/11/10/unifesp-contra-a-mp-746/ .	x	

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.	x	x
FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/#_ftn1 .	x	x
GALLERY, Natalie. GALLERY, Gerry T.; BROWN, Kerry A.; PALM, Chrisann. Apud SANT ANA, Marcus Vinicius Financial literacy and pension investment decisions. Financial Accountability & Management. EUA, v. 27, n. 3, p. 286-307, 2011.	x	x
GALLI, Soares. Projeto Pedagógico de natureza Cidadã, Inovação, Ação e Capacitação Docente.	x	
GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Em P. Gentili e T. T. Silva (Ed.), Neoliberalismo, qualidade total e educação, (p. 111-117. Petrópolis: Vozes, 2009.	x	x
GOIS, Antônio. Escolas desiguais. Coluna Educação de o Globo. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/escolas-desiguais-21460349#ixzz4jnL28DyE	x	
GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.	x	x
GRIN, Eduardo José. Regime de Bem-estar Social no Brasil: Três Períodos Históricos, Três Diferenças em Relação ao Modelo Europeu Social-democrata. In Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 18, n. 63, Jul./Dez. 2013.	x	x
IDEB: 10 razões que contrariam a “tragédia” anunciada. Por Luiz Carlos de Freitas. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/09/ideb-10-razoes-que-contrariam-a-tragedia-anunciada/	x	
LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola, São Paulo, 1990.	x	x
LIMA FILHO, Domingos Leite. É necessário resistir ao empobrecimento do currículo. Disponível em: http://www.epsjv.fio.cruz.br/noticias/entrevista/e-necessario-resistir-ao-empobrecimento-do-curriculo .	x	
LIMA, Rachel Bernardes de. Trajetória Histórica dos Conselhos de Educação no Brasil. In Revista Integralização Universitária - RIU – ISSN: 1982-9280 - v.7, n.9 - Março/2013 – Setembro/2013.	x	
LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n.º 74, agosto de 1990.		
Luana Costa Almeida e Geraldo Antonio Betini. A Qualidade da Escola: Debatendo Princípios Rumo à Construção de uma Qualidade Socialmente Referenciada. In <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i> , 2016, 9(2), 49-63.		
LUDWING, A.C.W. Métodos de Pesquisa em Educação. Faculdade de Administração Pública da Academia da Força Aérea. Revista Temas em Educação da Faculdade, João Pessoa, v.23, n.2, p. 204-233, jul.-dez. 2014. p.204-234.	x	
LYRA-SILVA, Gene Maria Vieira. Controlabilidade Social – O financiamento da Educação Pública pelas mãos dos Conselhos Estaduais do FUNDEB. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2013.	x	x
LYRA-SILVA, Gene Maria Vieira. Dimensões Legais na Política de Financiamento da Educação: Goiás, 1995/1998. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Niterói, 2002.	x	x

MARINHO, Iasmim da Costa. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova . Disponível em: < http://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova >.	x	x
MARX, Karl. (s.d). A questão judaica . Rio de Janeiro, Achiamé, apud SAVIANI, Demerval. Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino . 7ª ed. Campina, SP: Autores Associados, 2015.	x	x
Marx, Karl. Engels, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista . Tradução de Vitor Hugo Klagsbrunn. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 68p	x	
Marx, Karl. O capital . 2ª ed. São Paulo. Nova Cultural, v.1, 2 e 3 1985 os economistas	x	
MATIAS - PEREIRA, José. Manual de gestão pública contemporânea . 2 ed. São Paulo: Atlas 2009.	x	x
MELO, Alessandro de. [et al.]. Epistemologia: Construção do Conhecimento . Instituto Federal do Paraná, 2012.	x	
MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete sala ambiente . <i>Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil</i> . São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: < http://www.educabrazil.com.br/sala-ambiente/ >.	x	x
MESKO, Andressa de Souza Rodrigues, et all. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente . In Políticas Educativas, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 156-170, 2016 – ISSN: 1982-3207	x	
MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição . Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.	x	
MEZAROS, István. A Educação para além do Capital . Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.	x	
MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo . São Paulo: EPU, 1986.	x	
NASCIMENTO, Maurício Reis do. O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: descentralização ou desconcentração nas escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação. Uberlândia-MG, 2008.	x	x
OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da Educação . In OLIVEIRA, Romualdo Portela & ADRIÃO, Theresa (Org.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p.89-118.	x	x
OLIVEIRA, Romualdo Portela. Apud LYRA-SILVA, Gene Maria Vieira. Dimensões Legais na Política de Financiamento da Educação: Goiás, 1995/1998 . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Niterói, 2002.	x	x
OLIVEIRA, Romualdo Portela. Revisitando uma questão polêmica: A Transferência de Recursos Públicos para a Escola Privada na Lei de Diretrizes e Bases . In: DOURADO, L. F. (org.). <i>Financiamento da Educação Básica</i> . Campinas, SP: Autores associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.	x	x
ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. Assessoria de Comunicação Social. OECD's Financial Education Project . OCDE, 2005. Disponível em: < http://www.oecd.org/ >	x	x
PARENTE, Temis Gomes- Fundamentos Históricos do Estado do Tocantins . Goiânia: ed. da UFG, 1999.	x	x
PARO, Vitor. Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola pública . In: Escritos sobre a Educação. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-31.	x	

Paulo Netto, José. Introdução ao estudo de Marx . 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.	x	x
PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001	x	
PINHEIRO, R. P. Educação Financeira e previdenciária, a nova fronteira dos fundos de pensão . In: REIS, Adacir (org). Fundos de pensão e mercado de capitais. 1. ed. São Paulo: Peixoto Neto, 2008. Disponível em: < http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3_090420-113416-244.pdf >.	x	x
PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002) Educação e Sociedade , Campinas, vol. 23, n.º 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br .	x	X
Plano Real Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01031996000300007&script=sciarttext .	x	x
Reforma do Ensino Médio: Uma estratégia empresarial. Disponível em: http://passapalavra.info/2016/10/109597	x	
RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. A Educação no Tocantins: mudanças na lógica de gerenciamento do sistema e da organização e gestão da escola . In Linhas Críticas, Brasília, v.10, n.18, jan/jun 2004. p.145-156.	x	
ROTTERDAM, Erasmo de. De Pueris (Dos meninos). Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal . Tradução de Luiz Feracine. Editora Escala. São Paulo: 2008.	x	x
SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada . In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.) Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-40	x	
SAITO, André. Tue. Uma Contribuição ao Desenvolvimento da Educação em Finanças Pessoais no Brasil . 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Apud SANT ANA, Marcus Vinicius. Educação Financeira no Brasil: Um estudo de caso . Dissertação de Mestrado. Centro Universitário UNA. Belo Horizonte: 2014.	x	x
SALDANA, Paulo. Base Nacional Comum Curricular vai incluir habilidades emocionais . Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1844340-base-nacional-comum-curricular-vai-incluir-habilidades-emocionais.shtml	x	
SANT ANA, Marcus Vinicius. Educação Financeira no Brasil: Um estudo de caso . Dissertação de Mestrado. Centro Universitário UNA. Belo Horizonte: 2014.	x	x
SANTOS, Nilson. Filosofia para crianças: Investigação e democracia na escola . São Paulo. Editora Nova Alexandrina, 2002.	x	x
SAVIANI, Demerval. Democracia e Educação no Brasil: os desafios do momento atual . Disponível em http://www.grabois.org.br/portal/artigos/153047/2016-09-20/democracia-e-educacao-no-brasil-os-desafios-do-momento-atual .	x	
SAVIANI, Demerval. DUARTE, Newton. A formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica . In Pedagogia Histórico –Crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.	x	
SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia . 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.	x	x
SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil . Campinas: Autores Associados, 2011b.	x	x

SAVIANI, Demerval. Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino . 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.	X	X
SAVIANI, Demerval. Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo . Ande- Revista Associação Nacional de Educação, v. 5, n.9. São Paulo: Cortez, 1985. p 27-37	X	X
SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação . In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação . São Paulo: Autores Associados, 2002.	X	X
SAVIANI, Demerval. "Para além da curvatura da "vara" . In: Revista Ande no 3. São Paulo, 1982.	X	
SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico- crítica: Primeiras aproximações . 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2011.	X	X
SETTI, Rennan. Educação sobre finanças chega, enfim, às escolas públicas . In o Gloglo. Rio de Janeiro : 09/03/2015. Disponível em http://oglobo.globo.com/economia/educacao-sobre-financas-chega-enfim-as-escolas-publicas-15540423#ixzz4J2DF7g00 .	X	X
SETUBAL Maria Alice. O Brasil não pode permitir retrocessos na educação . Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/educacao/neca-setubal-201co-brasil-nao-pode-permitir-retrocessos-na-educacao201d	X	
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico . 23ª ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.	X	X
SILVA, Luis Gustavo da. Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Ações Articuladas: impactos e contradições do Plano de Ações Articuladas na gestão dos sistemas municipais de educação em Goiás .	X	
SILVA, Nelson de Souza. Programa Escola Integrada: Desafios e possibilidades para a Gestão Escolar . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. CAED/ FAGED/ UFJF, 2013.	X	X
SOUSA JUNIOR, Carlos Matos de. MEDEIROS, Carlos Augusto de. Contabilidade na Escola . Profucionário, módulo 14. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.	X	X
SOUSA, Rainer Gonçalves. Teoria Keynesiana . "Doutrina Keynesiana"; <i>Brasil Escola</i> . Disponível em < http://brasilescola.uol.com.br/historiag/doutrina-keynesiana.htm >.	X	X
SOUZA, Silvana Aparecida de. Gestão Escolar Compartilhada: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.		
SOVIERZOSKI, Hilda Helena. Produtos Educacionais para os Mestrados da área de Ensino . In: Revista Polyphonia v. 24, n.2. p.250-257.	X	
TARDIF, M.; LESSARD, C. A escola como organização do trabalho docente . In: O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.55-80.	X	
TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação . 1ª ed. Paulo. Atlas: 2012.	X	X
VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola . In: VEIGA, I. P. A. (Org.) As dimensões do Projeto Político pedagógico: novos desafios para a escola . Campinas: Papirus, 2001. p. 45-66.	X	
VIVAN, Dirceu. A gestão escolar na educação democrática: Construção participativa da Qualidade Educacional . Londrina: UEL, 2008. Disponível em: http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/a_gestao_escolar_na_educacao_democratica.pdf .	X	X

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia e Pedagogia-Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento . Tradução de Rubens Eduardo Faria. 2ª ed. Editora Centauro. São Paulo: 2005.	x	x
LEVANTAMENTO DOCUMENTAL (os documentos não marcados nas colunas leitura/análise e citados/referenciados, referem-se à textos levantados porem não lidos e/ou referenciados).		
LEVANTAMENTO	LEITURA/ ANÁLISE	CITADOS/ REFERENCIADOS
ASSINEP. Associação dos Servidores do INEP. Nota Pública 01: Enem por escola . Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/03/nota-pc3bablica-01_enem-por-escola.pdf	x	
BRASIL. Associação de Educação Financeira do. Programa de Educação Financeira nas Escolas . Disponível em: http://www.edufinanceiranaescola.gov.br..	x	x
BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 196 de 10 de outubro de 1996, que dispõe e aprova as Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.	x	x
BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012, que dispõe e aprova as Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.	x	x
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil . Lei de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.	x	x
BRASIL. Decreto n.º 6.094 de em 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação .	x	x
BRASIL. Lei n.º 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017 . Diário Oficial da União. Ano CLIV n.º 35, p.1-3, 1ª parte, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440 .	x	x
BRASIL. Medida Provisória MP 746/2016 de 22 de setembro de 2016 . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Mpv/mpv746.htm	x	x
BRASIL. Ministério da Educação. PNE em Movimento . Disponível em http://pne.mec.gov.br..	x	x
BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. Manual de Orientação para preenchimento da planilha de custo e formação de preços . Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação - Brasília:MP, 2011.	x	x
BRASIL. Orientações para a elaboração do Plano de Ações Articuladas –PAR dos municípios (2011-2014) . MEC: 2011.	x	x
BRASIL. República Federativa. Decreto de 26 de abril de 2017. Convoca a 3ª Conferência Nacional de Educação-CONAE .	x	
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais . Brasília: MEC/SEF, 1997.	x	x
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais . Brasília: MEC/SEF, 1997.	x	x
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução . Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.	x	x
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	x	x
BRASIL.Senado Federal. Glossário: fontes de recursos . Disponível em https://www12.senado.leg.br/orcamento/glossario/fonte-de-recursos .	x	x

CARRANO, Paulo. Ensino Médio. MP 746-PL34/2016. Redação final que irá ao Senado. Disponível em: https://paulocarrano.wordpress.com/2016/12/14/ensino-medio-mp746-pl342016-redacao-final-que-ira-ao-senado/	x	
COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA. Projeto de lei no 6.114, de 2009 (apenso o PL n.º 1.088, de 2007) Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – Enameb. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DEFEE1C31AC0420D39D255F12027569D.proposicoesWebExterno2?codteor=1519565&filename=Tramitacao-PL+6114/2009	x	
Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental e Médio)	x	x
TOCANTINS, Seduc. Documento Norteador da Educação do Estado do Tocantins 2014	X	x
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf .	x	x
LEI No 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	x	x
Lei n.º 2.139, de 03 de setembro de 2009, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, disponível em: www.al.to.gov.br .	x	x
Lei n.º 2.601, de 05 de julho de 2012, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, disponível em: www.al.to.gov.br .	x	x
MEC/ EM nº 00084/2016/MEC. Exposição de motivos da Medida Provisória 746/2016 que reestrutura o ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf .	x	
Parâmetros Curriculares Nacionais (documento de introdução aos Parâmetros e Ensino Médio)	x	x
Projeto de Lei 6840/13, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013	x	
TOCANTINS, Estado do. Regras de Cálculo do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada. Palmas, SEDUC:2015.	x	x
TOCANTINS, Estado do. Lei n.º 1.616, de 13 de outubro de 2005, Dispõe transferência de recursos dos Programas Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, Nacional de Alimentação e de Manutenção do Transporte Escolar e adota outras providências. Disponível em: www.al.to.gov.br .	x	x
TOCANTINS, Estado do. Lei n.º 653, de 19 de janeiro de 1994, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, disponível em: www.al.to.gov.br .	x	x
TOCANTINS, Estado do. Educação Financeira no Contexto Interdisciplinar e Transversalidade. SEDUC/SEFAZ:2010.	x	x
TOCANTINS, Estado do. Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: Proposta de reformulação do Programa. Palmas,	x	x

SEDUC: 2008.		
TOCANTINS, Estado do. Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: Proposta de reformulação do Programa . Palmas, SEDUC: [2017].	x	x
TOCANTINS, Estado do. Guia de orientações pedagógicas para as atividades escolares 2017 . Percorrendo trajetos para a ação pedagógica: caminhos estratégicos para o dia-a-dia docente.	x	
TOCANTINS, Estado do. Instrução Normativa n.º 06 de 18/08/2010 . Define os critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros às Unidades Executoras do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e dá outras providências. Palmas, Seduc: 2010.	x	x
TOCANTINS, Estado do. Instrução Normativa n.º 11 de 16/11/2006 . Define os critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros às Unidades Executoras do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e dá outras providências. Palmas, Seduc: 2006.	x	x
TOCANTINS, Estado do. Instrução Normativa n.º 14 de 16/11/2011 . Define os critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros às Unidades Executoras do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e dá outras providências. Palmas, Seduc: 2011.	x	x
TOCANTINS, Estado do. Lei n.º 1.038, de 22 de dezembro de 1998, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências , disponível em: www.al.to.gov.br .	x	x
TOCANTINS, Estado do. Lei n.º 1.360, de 31 de dezembro de 2002, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências , disponível em: www.al.to.gov.br . Acesso em 22 de agosto de 2014.	x	x
TOCANTINS, Estado do. Lei n.º 2.139, de 03 de setembro de 2009, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências , disponível em: www.al.to.gov.br .	x	x
TOCANTINS, Estado do. Lei n.º 2.601, de 05 de julho de 2012, Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências , disponível em: www.al.to.gov.br .	x	x
TOCANTINS, Estado do. Manual Técnico de Orçamento – MTO . Secretaria do Planejamento e Orçamento- SEPLAN: 2015.	x	x
TOCANTINS, Estado do. Regimento Escolar Padrão das Escolas da rede Estadual de Ensino do Tocantins . Palmas, SEDUC: 2012.	x	x
TOCANTINS, Estado do. Regras de Cálculo do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada . Palmas, SEDUC:2015.	x	x
TOCANTINS, Plano Estadual de Educação 2006-2015	x	x
TOCANTINS, Plano Estadual de Educação 2015-2025	x	x
TOCANTINS, Referencial Curricular das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Médio . Secretaria de Estado da Educação e Cultura. - TO: 2009.	x	x
TOCANTINS, Projeto Político-Pedagógico. Cartilha de orientação para elaboração . SEDUC: s/d.	x	x
TOCANTINS, Referencial Curricular das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição . Secretaria de Estado da Educação e Cultura. - TO: 2009.	x	x
TOCANTINS, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO TOCANTINS. Planejamento Estratégico da Secretaria . Palmas, 2015.	x	x
TOCANTINS, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO TOCANTINS. Estrutura curricular para o ensino médio básico 2014 e 2015	x	
PPP da escola pesquisada 2015 e 2016	x	x
Relatório/ fechamento do PPP 2015	x	x

Prestação de contas das escola pesquisada 2014 e 2015	x	x
Taxa de rendimento escolar da escola pesquisada 2013, 2014 e 2015	x	x
Plano de trabalho da escola pesquisada 2015 e 2016	x	x
Quadro de ações realizadas pela escola pesquisada em 2015	x	x
Regimento escolar da escola pesquisada	x	x
Atas de posse da Associação de Apoio na escola pesquisada 2015 e 2016	x	
Atas de reuniões da Associação da escola pesquisada realizadas em 2014 e 2015	x	
Portarias de Nomeação da Associação de Apoio da escola pesquisada em 2014 e 2015	x	
Termos de Contrato da escola pesquisada em 2015 (prestação de serviços contábeis)	x	
Contratos de Serviços Técnicos da escola pesquisada em 2015	x	
Extratos Conta Corrente – Associação de apoio da escola pesquisada em 2015	x	
Plano de Trabalho da pessoa que exerce a função de direção na escola pesquisada em 2015 e 2016	x	
Teste de aceitabilidade da alimentação escolar na escola pesquisada em 2016	x	
Homologação de licitações realizadas na escola pesquisada para alimentação escolar em 2015 e 2015	x	
Documentos sobre alimentação escolar na escola pesquisada, ano 2015: cardápios, previsão para aquisição, cronogramas, demonstrativo mensal de uso de alimentos, guia de transferência de gêneros alimentícios, execução física e controle de temperatura de amostras.	x	
Planilhas de cotação de preços na escola pesquisada: 2015	x	
Planilhas de verificação de menor preço na escola pesquisada: 2015	x	

Fonte: elaborada pela autora

* Importa considerar que o levantamento bibliográfico abrangeu um processo de busca, seleção, leitura e citações de textos e documentos levantados. Entretanto, foi feita a triagem de quais materiais levantados seriam realizadas leituras e/ou citados no trabalho e assim, alguns foram levantados, mas não foram lidos e outros foram lidos mais não foram referenciados. Motivo pelo qual há materiais levantados em branco nas colunas leituras/ análises e/ou citados/referenciados.

APÊNDICE 2 - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE E CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO: PROFESSORES, MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO DE APOIO E EQUIPE DIRETIVA DA ESCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Senhor (a)

Meu nome é **Maria Raimunda Carvalho Araújo**, sou mestrande do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae, da Universidade Federal de Goiás. Sou responsável pela pesquisa com o título “**A Dimensão Pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e seu impacto no ensino e aprendizagem**”. O objetivo principal é conhecer o impacto da dimensão pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada.

Se o/a senhor/a estiver de acordo em participar dessa pesquisa, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento. As informações obtidas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Sua participação poderá contribuir para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem oferecido por essa Unidade Escolar, bem como para outras instituições educacionais que se interessarem. O/a senhor/a não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua participação. Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma. Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Maria Raimunda Carvalho Araújo** pelos telefones: (063) 84319759 / (063) 81128929, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 521-1075 ou (62) 521-1076, e-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com.

Sua colaboração é de fundamental importância. Lembramos que os dados são confidenciais, somente a pesquisadora terá acesso aos questionários, cujo conteúdo, após análise será apresentado de modo a não identificar o(a) participante; para tanto, se necessário, serão utilizados nomes fictícios.

Atenciosamente,

Maria Raimunda Carvalho Araújo
Pesquisadora responsável pelo projeto

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____
RG _____ CPF _____, abaixo assinado, informo ser maior de 18 anos de idade e concordo em participar em caráter voluntário da pesquisa “**A Dimensão Pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e seu impacto no ensino e aprendizagem**”, como participante da pesquisa. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **Maria Raimunda Carvalho Araújo** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Palmas, _____ de _____ de 2016.

Participante da Pesquisa

Maria Raimunda Carvalho Araújo
Pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE 3 - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE E CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO: PESSOA QUE EXERCE A FUNÇÃO DE DIREÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Senhor(a) Diretor (a),

Meu nome é **Maria Raimunda Carvalho Araújo**, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae, da Universidade Federal de Goiás. Sou responsável pela pesquisa com o título “**A Dimensão Pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e seu impacto no ensino e aprendizagem**”. O objetivo principal é conhecer o impacto da dimensão pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada.

Informo que já possuímos a anuência da Secretaria Estadual de Educação para realização da pesquisa. Se o/a senhor/a estiver de acordo em participar dessa pesquisa, solicito inclusive autorização para filmar ou gravar a entrevista, caso necessário. Posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento. As informações obtidas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Sua participação poderá contribuir para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem oferecido por essa Unidade Escolar, bem como para outras instituições educacionais que se interessarem. O/a senhor/a não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua participação. Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma. Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Maria Raimunda Carvalho Araújo** pelos telefones: (063) 84319759 / (063) 81128929, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 521-1075 ou (62) 521-1076, e-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com.

Sua colaboração é de fundamental importância. Lembramos que os dados são confidenciais, somente a pesquisadora terá acesso aos questionários e registro escrito, gravado ou filmado das entrevistas, cujo conteúdo, após análise será apresentado de modo a não identificar o(a) participante; para tanto, se necessário, serão utilizados nomes fictícios.

Atenciosamente,

Maria Raimunda Carvalho Araújo
Pesquisadora responsável pelo projeto

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____
RG _____ CPF _____, abaixo assinado, informo ser maior de 18 anos de idade e concordo em participar em caráter voluntário da pesquisa “**A Dimensão Pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e seu impacto no ensino e aprendizagem**”, como participante da pesquisa, inclusive autorizo, filmar ou gravar a entrevista, caso necessário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Maria Raimunda Carvalho Araújo** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Palmas, _____ de _____ de 2016.

Participante da Pesquisa

Maria Raimunda Carvalho Araújo
Pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE 4 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO

Instrumento de Coleta de dados: Questionário professores/as, membros associação de apoio e equipe diretiva da escola.

Pesquisa: A Dimensão Pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e seu impacto no ensino e aprendizagem

Mestranda: Maria Raimunda Carvalho Araújo

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Gene Maria Vieira Lyra Silva

Instituição: Universidade Federal de Goiás/ CEPAE/UFG

Curso: Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica

Este questionário contém questões fechadas e abertas e tem por objetivo orientar o estudo do impacto da dimensão pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada – PECGC no ensino e aprendizagem. Os dados e informações aqui fornecidas só serão utilizados na pesquisa e Dissertação de Mestrado Profissional Ensino em Educação. A pesquisadora se compromete a não repassar informação a qualquer título.

Não há necessidade de sua identificação. Agradeço a sua disponibilidade e colaboração, que é extremamente importante para a pesquisa em questão.

1- Você considera que nessa escola as decisões/deliberações são tomadas de forma colegiada/coletiva?

- () Concordo totalmente
() Concordo parcialmente
() Discordo

Justificativa: _____

2- Qual a periodicidade de revisão/ reelaboração do Projeto Pedagógico - PPP da escola?

- () Anual
() A cada dois anos
() Outra. Qual? _____

3- Você Participa da revisão/ reelaboração do PPP?

() Sim. Como? _____

() Não. Por quê? _____

4- Você é responsável por alguma ação/atividade pedagógica que consta do PPP da escola?

- () Sim. Qual? _____
() Não

5- Se você respondeu sim na resposta anterior, como está sendo a execução desta ação no ano em curso?

() Totalmente executada

() Parcialmente executada

() Paralisada (não executada) Por quê? _____

() Cancelada. Por quê? _____

6- Avalie a sua participação no processo de execução das ações/atividades do PPP da escola. Justifique sua resposta, considerando aspectos como: motivação e cumprimento dos prazos e resultados esperados nas ações propostas.

() Alta

() Média

() Baixa

Justificativa: _____

7- Qual o grau de execução das ações **pedagógicas** proposta no PPP?

() Alta (de 80 a 100 %)

() Média (de 50 a 79%)

() Baixa (de 30 a 49%). Por quê? _____

() Muito Baixa (de 1 a 29%). Por quê? _____

() Não são realizadas. Por quê? _____

8- Você conhece o Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada? Sabe qual o seu objetivo e funcionamento?

() Sim. Explique? _____

() Não. Por quê? _____

9- Você participa do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada?

() Sim. De que forma? _____

() Não. Por que? _____

10- As ações **pedagógicas** proposta no PPP são financiadas com quais recursos?

() 100 % do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada

() Parcialmente do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada. Qual outra (s) fonte (s) de recurso? _____

11- Na sua opinião os recursos do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada são priorizados para execução das ações: (marque a opção com maior nível de prioridade)

() Pedagógicas. Quais? _____

() Administrativas. Quais? _____

12- Quais os resultados das ações citadas por você na questão anterior que podem contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem?

13- Quais atividades/projetos pedagógicos são desenvolvidos na escola financiados pelo Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada que são contabilizadas para a avaliação da aprendizagem (rendimento/notas dos alunos) e de que forma?

14- Para você, quais os aspectos positivos e negativos do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada?

- Positivos: _____

- Negativos: _____

Obrigada!

APÊNDICE 5 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Instrumento de Entrevista semiestruturada para o/a Gestor/a

Pesquisa: A Dimensão Pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e seu impacto no ensino e aprendizagem

Mestranda: Maria Raimunda Carvalho Araújo

Orientadora: Profa. Dra. Gene Maria Vieira Lyra Silva

Instituição: Universidade Federal de Goiás/ CEPAE/UFG

Curso: Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica

Roteiro da Entrevista

Objetivo: orientar o estudo do impacto da dimensão pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada – PECGC no ensino e aprendizagem

Identificação da Pesquisa

- 1- Quanto a natureza:** Aplicada
- 2- Quanto ao Método:** Qualitativa
- 3- Quanto ao Tipo:** Descritiva
- 4- Técnica da Pesquisa:** Entrevista semiestruturada
- 5- Tipo de questionário/ roteiro:** Perguntas abertas

INICIO: O objetivo dessa entrevista é orientar o estudo do impacto da dimensão pedagógica do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada – PECGC no ensino e aprendizagem e como isso, contribuir para a minha pesquisa e elaboração da dissertação de mestrado profissional em ensino na educação básica ofertado pela Universidade Federal de Goiás- CEPAE/UFG.

1. Para você o que é uma escola democrática?
2. Qual a importância do Projeto Político-Pedagógico para a escola?
3. Como é a elaboração do projeto político pedagógico. Conta com a participação da comunidade? De que forma?
4. Os professores participam ativamente da elaboração do projeto político pedagógico da Escola? Qual o grau de envolvimento deles?
5. A escola tem autonomia na elaboração do planejamento? Caso sofra interferências, favor informar de quem?
6. Como Você considera sua relação com os alunos?
7. Como você considera sua relação com a equipe pedagógica da escola?
8. Quais as principais dificuldades encontradas na sua gestão em relação a dimensão pedagógica?
9. Que atividades são priorizadas a serem executadas com recursos do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada?
10. Quais os pontos positivos e negativos do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada?

Obrigada!

Obs.: Os demais documentos: Termos de anuência (da SEDUC/TO e escola pesquisada), Termo de compromisso, Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, relatórios etc., não fazem parte do rol de anexos ou apêndices desta dissertação em função de constarem dados ou informações que identificam à unidade escolar pesquisada. O Produto Educacional/ livro texto será disponibilizado na forma de um encarte da dissertação.