MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ROSÍLIA DA SILVA ARAÚJO

A POLÍTICA EDUCACIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALTOS-PI

Teresina
2026

MARIA ROSÍLIA DA SILVA ARAÚJO

A POLÍTICA EDUCACIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALTOS-PI

Dissertação vinculada a linha de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão da Educação, apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Marli Clementino Gonçalves.

Teresina

2026

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

A663p Araújo, Maria Rosília da Silva
A Política educacional e o direito à educação no município de Altos-PI / Maria Rosília da Silva Araújo. – 2026.
161 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2026.
"Orientadora: Prof.ª Dra. Marli Clementino Gonçalves."

1. Política Educacional. 2. Direito à Educação. 3. Ensino – Sistemas Municipais. I. Gonçalves, Marli Clementino. II. Título.

CDD 379

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

MARIA ROSÍLIA DA SILVA ARAÚJO

A POLÍTICA EDUCACIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALTOS-PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED), do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dr.ª Marli Clementino Gonçalves.

Aprovada em: 27/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
MARLI CLEMENTINO GONCALVES
Data: 01/09/2026 19:19:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª. Marli Clementino Gonçalves (Orientadora)
UFPI/PPGEd

gov.br Documento assinado digitalmente
ROBSON CARLOS DA SILVA
Data: 02/09/2026 14:08:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.º Dr.º. Robson Carlos da Silva (Examinador Externo)
UESPI/ PPGSC

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ
Data: 02/09/2026 07:01:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª. Rosana Evangelista da Cruz (Examinadora Interna)
UFPI/PPGEd

Dedico este estudo a todos os profissionais da educação que lutam pela universalização do direito à educação pública e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso meus agradecimentos a Deus por me permitir realizar esse sonho e poder comprovar que Seus planos são maiores e melhores do que os meus.

A minha querida orientadora professora Prof.ª Dr.ª Marli Clementino Gonçalves, gratidão por tudo. Meu obrigada pelas inúmeras contribuições na minha formação, por me compreender nos momentos de aflições e me fazer sentir capaz de superar as dificuldades. E principalmente pela confiança depositada na minha pessoa, tornando esse processo mais tranquilo. A você minha eterna gratidão.

Estendo meus agradecimentos à banca de qualificação e defesa nas pessoas da Prof.ª Dr.ª Rosana Evangelista da Cruz e do Prof. Dr. Robson Carlos da Silva. Ambos foram essenciais ao me mostrarem contribuições que permitiram aprimorar ainda mais esse estudo. À professora Rosana que ainda nos primeiros delineamentos do projeto dessa pesquisa como professora do PPGEd - UFPI contribuiu de maneira fundamental para o desenvolvimento desse trabalho. Professora, saiba que essa dissertação traz muito da sua dedicação e conhecimento no estudo da política educacional no Estado do Piauí. Sou grata pelas suas sugestões e atenção dedicada à construção e à conclusão desta pesquisa.

À minha mãe, Rosângela, e ao meu pai, José Francisco (*in memoriam*), meus maiores incentivadores, mesmo com pouca escolaridade sempre tiveram dimensão da importância da educação na vida de suas filhas, pelo incentivo em me fazerem partir para a cidade em busca de escolarização. A vocês minha admiração e reconhecimento pela luta constante pelo direito à nossa educação.

Às minhas irmãs Rosana, Rosilane, Rosanir e ao meu sobrinho José Francisco Neto, por acreditarem em mim e contribuírem significativamente para o meu crescimento.

Aos meus familiares e amigos que apoiaram, incentivaram e compreenderam as constantes ausências nos encontros. De modo especial às minhas amigas Solange e Conceição, que me ouviram, aconselharam e motivaram ao longo desse período.

Meu muito obrigada à minha amiga Danielle Nayra, uma irmã que Deus me presenteou e que sempre esteve comigo desde o início desse sonho, que acreditou que ele seria possível e foi meu porto seguro nos momentos de exaustão.

À minha querida amiga que o Mestrado me concedeu, Juliana Macedo Castelo Branco, com quem, durante esse percurso compartilhei alegrias, tristezas, produções, apresentações,

sonhos, medos e principalmente muita determinação. Querida Ju, que levemos para a vida esses momentos e essa amizade.

Aos colegas da 35ª turma de Mestrado em Educação da UFPI, em especial aos meus amigos Hilton Batista da Costa, Ana Gabriele de Moura Rodrigues e Giovanna Ribeiro de Sousa, que estivemos sempre juntos e que tornaram os dias mais leves durante todo o curso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI pelo acolhimento e ensinamentos socializados que trouxeram contribuições essenciais para minha formação e foram inspiração de profissionais para minha carreira. À Prof.ª Dr.ª Luísa Xavier de Oliveira, cujos ensinamentos foram relevantes para minha formação.

Ao Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação - Nuppege e à Célula de Produção do Conhecimento por trazerem contribuições relevantes para minha formação e como espaços coletivos de discussões pertinentes de produções acadêmicas. De modo especial agradeço ao José Victor, pela sua disponibilidade, colaborações e sugestões importantes neste trabalho.

A todos que atuam na gestão educacional do município de Altos - PI pela colaboração na construção desta pesquisa.

ARAÚJO, Maria Rosília da Silva. **A política educacional e o direito à educação no município de Altos-PI.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina. 161 f. 2026.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a Política Educacional do município de Altos - PI, orientada pelo seguinte questionamento: quais são as aproximações e os distanciamentos da política educacional desenvolvida no município de Altos - PI com a efetivação do direito à educação? Definimos, como objetivo geral, analisar as aproximações e os distanciamentos na política educacional de Altos com a efetivação do direito à educação. Como objetivos específicos, delineamos: conhecer a estrutura do Sistema Municipal de Educação de Altos, no que se refere às instâncias de deliberação, normatização, execução e controle social das políticas educacionais; caracterizar a oferta educacional no município em relação ao atendimento, aos mecanismos de gestão do sistema e das unidades escolares, ao financiamento, à valorização dos profissionais da educação, ao currículo e à avaliação; e analisar a sistemática de atuação da Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito ao planejamento, à execução e à avaliação das políticas educacionais. Para as discussões deste estudo, organizamos as seguintes categorias: Política educacional e direito à educação: Hofling (2001), Cury (2002), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Vieira (2007), Saviani (2013), Lord (2017), Martins (2018), Cara (2019) e Brasil (1988, 1996, 2001, 2014); descentralização e municipalização da educação: Lagares (1998), Peroni (2003), Bordignon (2009), Vieira e Farias (2007); Sistemas Municipais de Ensino: Saviani (1999), Duarte (2002), Sarmento (2005), entre outros(as) autores(as) que versam sobre a temática. Os dados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Os(as) participantes do estudo foram seis pessoas que integram a gestão educacional do município e atuam na Semed, sendo: o(a) secretário(a) de educação, o(a) presidente(a) do Conselho Municipal de Educação e quatro técnicos(as). Para a construção dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Os resultados mostram que o Sistema Municipal de Ensino se organiza por instâncias de deliberação, normatização, execução e controle social, por meio da Semed, do CME, do FME, do CACS - Fundeb e da COMAE, evidenciando que o CME de Altos-PI, enquanto órgão do SME, atua de maneira esporádica na fiscalização das políticas educacionais. Em relação à sistemática de atuação da Secretaria de Educação, identificamos que esta se desenvolve de forma centralizada, por meio de práticas de monitoramento e com limitações no diálogo com os demais órgãos do SME. Quanto à caracterização da oferta educacional, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a EJA e a Educação Especial, identificam-se desafios relacionados à ampliação de vagas, ao atendimento da Educação Especial e à restrição de acesso à EJA para a população. Evidenciamos, ainda, o fechamento de um número significativo de escolas do campo. No que se refere ao financiamento, verificamos que o município aplica o mínimo constitucional destinado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na rede municipal, contudo, ainda apresenta carência de insumos. Além disso, os dados indicam que a valorização da carreira docente enfrenta desafios e elevada predominância de profissionais admitidos por meio de contratos temporários. Embora a legislação vigente assegure o direito à educação para todos, concluímos que ainda existem distanciamentos na efetivação desse direito no município de Altos - PI, o que requer da administração pública a revisão das legislações do sistema municipal e a melhoria das condições de desenvolvimento da política educacional local.

Palavras-chave: Política Educacional. Direito à Educação. Sistemas Municipais.

ARAÚJO, Maria Rosília da Silva. **Educational policy and the right to education in the municipality of Altos, Piauí.** Master's Dissertation (Master's Degree in Education) – Graduate Program in Education (PPGED), Center for Education Sciences, Federal University of Piauí. Teresina. 161 pp. 2026.

ABSTRACT

This research focuses on the Educational Policy of the municipality of Altos, Piauí, guided by the following question: what are the convergences and divergences between the educational policy implemented in the municipality of Altos, Piauí, and the realization of the right to education? The general objective was to analyze the convergences and divergences between the educational policy of Altos and the realization of the right to education. The specific objectives were: to examine the structure of the Municipal Education System of Altos with regard to the bodies responsible for deliberation, regulation, implementation, and social oversight of educational policies; to characterize educational provision in the municipality in terms of access and enrollment, management mechanisms of the education system and schools, funding, the professional recognition of education workers, curriculum, and assessment; and to analyze the operating procedures of the Municipal Department of Education regarding the planning, implementation, and evaluation of educational policies. For the discussion developed in this study, the following categories were established: Educational policy and the right to education: Hofling (2001), Cury (2002), Shiroma, Moraes and Evangelista (2004), Vieira (2007), Saviani (2013), Lord (2017), Martins (2018), Cara (2019), and Brazil (1988, 1996, 2001, 2014); decentralization and municipalization of education: Lagares (1998), Peroni (2003), Bordignon (2009), Vieira and Farias (2007); Municipal Education Systems: Saviani (1999), Duarte (2002), Sarmento (2005), among other authors who address the subject. The data were analyzed using Bardin's (2016) Content Analysis Technique. This is a qualitative, exploratory study. The participants were six individuals involved in the municipality's educational administration and working at the Municipal Department of Education (Semed): the Secretary of Education, the president of the Municipal Education Council, and four technical staff members. Data were collected through semi-structured interviews. The results show that the Municipal Education System is organized through bodies responsible for deliberation, regulation, implementation, and social oversight, including Semed, the Municipal Education Council (CME), the Municipal Education Forum (FME), the Fundeb Monitoring and Social Control Council (CACS-Fundeb), and COMAE. The findings indicate that the CME of Altos, Piauí, as a body within the Municipal Education System (SME), performs its oversight of educational policies only sporadically. Regarding the operating procedures of the Municipal Department of Education, we found that its activities are carried out in a centralized manner, through monitoring practices, with limited dialogue with the other bodies of the SME. With respect to educational provision, which encompasses Early Childhood Education, Elementary Education, Youth and Adult Education (EJA), and Special Education, challenges were identified regarding the expansion of available places, the provision of Special Education, and restricted access to EJA for the population. We also identified the closure of a significant number of rural schools. Regarding funding, we found that the municipality allocates the constitutional minimum required for the maintenance and development of education within the municipal school system; however, it still faces shortages of essential resources. Furthermore, the data indicate that the professional recognition and development of the teaching career face challenges, along with a high prevalence of professionals hired under temporary contracts. Although current legislation guarantees the right to education for all, we conclude that gaps remain in the realization of this right in the municipality of Altos, Piauí, requiring the public administration to review the

legislation governing the municipal education system and improve the conditions for the development of local educational policy.

Keywords: Educational Policy. Right to Education. Municipal Education Systems.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE — Atendimento Educacional Especializado

ANDE — Associação Nacional de Educação

ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD — Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

BM — Banco Mundial

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ — Custo Aluno Qualidade

CAQi — Custo Aluno Qualidade Inicial

CACS — Conselho de Acompanhamento e Controle Social

CEB — Câmara de Educação Básica

CEDS — Centro de Estudos, Educação e Sociedade

CEE — Conselho Estadual de Educação

CEIM — Centro de Educação Infantil Municipal

CEP — Comitê de Ética em Pesquisa

CF — Constituição Federal

CFE — Conselho Federal de Educação

CME — Conselho Municipal de Ensino

CNDE — Campanha Nacional pelo Direito à Educação

CNE — Conselho Nacional de Educação

COMAE — Conselho Municipal de Alimentação Escolar

CONAE — Conferência Nacional de Educação

CONED — Congressos Nacionais Educacionais

DF — Distrito Federal

EJA — Educação de Jovens e Adultos

FME — Fórum Municipal de Educação

FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNE — Fórum Nacional de Educação

FUNDEB — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GDE — Gratificação de Desempenho no Ensino

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM — Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDE — Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC — Ministério da Educação

OCDE — Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU — Organização das Nações Unidas

PCR — Plano de Carreira e Remuneração

PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE — Plano Estadual de Educação

PEJA — Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos

PIB — Produto Interno Bruto

PNAE — Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC — Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNATE — Programa Nacional de Transporte Escolar

PME — Plano Municipal de Educação

PNE — Plano Nacional de Educação

PPGEd — Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP — Projeto Político Pedagógico

PSPN — Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica

RLI — Receita Líquida de Impostos

RREO — Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária

SEMED — Secretaria Municipal de Educação

SINDSERM — Sindicato dos Servidores Municipais

SNE — Sistema Nacional de Educação

STF — Supremo Tribunal Federal

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEx — Unidade Executora

UFPI — Universidade Federal do Piauí

VAAR — Valor Aluno Ano Resultado

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes..... 28
Quadro 2 - Unidades de ensino no município de Altos-PI..... 56
Quadro 3 - Distribuição de matrículas por etapas e localização 56
Quadro 4 - Leis que instituem as instâncias e finalidades do SME de Altos-PI..... 60
Quadro 5 - Órgãos do SME e sua função de acordo com Art. 11º da Lei 245/2009 62
Quadro 6 - Gestores (as) municipais e secretários (as) de educação, de 2009 a 2023..... 65
Quadro 7 - Incumbências da Semed conforme Art.2º da Lei municipal nº 358/2016 66
Quadro 8 - Programas de alfabetização e financeiros desenvolvidos nas escolas municipais 2009 - 2023..... 76
Quadro 9 - Alterações de composição do CME/Altos-PI 82
Quadro 10 - Funções e atribuições do CME/Altos-PI – Lei nº 219/2008..... 89
Quadro 11 - Alterações incidentes sobre o Art.2º da Lei do CACS-Fundeb (2007-2021).... 96
Quadro 12 - Composição do CMAE/Altos - Art. 3º da Lei 003/1997 99
Quadro 13 - Funções e Competências do Conselho Municipal de Alimentação Escolar de Altos-PI - Lei nº 003/1997..... 100
Quadro 14 - Competências e membros do FME, conforme Decreto n. 32/2017..... 102
Quadro 15 - Organização da Progressão Funcional da Carreira docente do município de Altos-PI..... 126
Quadro 16 - Coeficiente aplicado ao cargo por titulação..... 126
Quadro 17 - Progressão Salarial por percentual a cada quadriênio..... 127
Quadro 18 - Gratificações e adicionais da carreira docente..... 128
Quadro 19 - Composição dos Conselhos Escolares, Art. 14 da LDBEN/96 137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções sobre política educacional no âmbito municipal..... 23
Tabela 2 - Sistematização final das produções política educacional no âmbito municipal..... 23
Tabela 3 - Matrículas por etapa e modalidades 2009 a 2023 104
Tabela 4 - Distribuição de professores por localização e vínculo - 2009 a 2023 110
Tabela 5 - Unidades de ensino por localização, 2009 a 2023..... 112
Tabela 6 - Quantidade matrículas por localização - 2009 a 2023..... 116
Tabela 7 - Reajuste anual do piso do magistério de 2009 a 2023..... 131
Tabela 8 - Quantitativo de professores por formação, 2009-2023 132

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fases da Técnica Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2016) 31
Figura 2 - Organograma Semed 67
Figura 3 - Organograma do Conselho Municipal de Educação 85
Figura 4 - Percentual aplicado em MDE no município de Alto/PI, 2009 a 2023..... 122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **17**

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA **22**

2.1 Levantamento das produções acadêmicas **22**

2.2 A abordagem da pesquisa **25**

2.3 Conhecendo os participantes e suas relações com a gestão educacional do munícipio **27**

2.4 Técnicas de produção e análise dos dados **28**

3 DIREITO À EDUCAÇÃO E SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL: DOS MARCOS LEGAIS À CRIAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS **33**

3.1 O direito à educação no marco legal brasileiro **34**

3.2 A descentralização da educação: construção dos sistemas de ensino no Brasil **49**

4 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE ALTOS-PI: CONHECENDO SUAS INSTÂNCIAS DELIBERATIVAS, NORMATIVAS, EXECUTIVAS E DE CONTROLE SOCIAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS **55**

4.1 Formação do munícipio e organização atual da rede municipal **55**

4.2 As instâncias deliberativas, normativas, executivas e de controle social das políticas educacionais do munícipio **57**

4.3 Estrutura e funções da Semed no Sistema Municipal de Ensino **64**

4.4 A execução e avaliação das políticas educacionais **74**

4.5 Conselho Municipal de Educação de Altos-PI: entre legislação e prática no desenvolvimento das políticas educacionais **80**

4.6 Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social: CACS-Fundeb e COMAE **96**

4.7 O Fórum Municipal de Educação e suas competências no Sistema Municipal de Ensino de Altos/PI **101**

5 A OFERTA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE ALTOS-PI: DE 2009 A 2023 **104**

5.1 A rede municipal de ensino entre campo e cidade: escola e matrículas **112**

5.2 Financiamento Educacional: o cumprimento do mínimo constitucional com a educação municipal **118**

5.2.1 A valorização dos profissionais do magistério 124

5.3 Os mecanismos de gestão das escolas, o Currículo e avaliação no SME/Altos-PI **134**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **143**

REFERÊNCIAS **147**

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um direito social que deve ser oferecido pelo Estado, segundo a Constituição Federal. A educação, como direito público e inalienável, passou a ser organizada com a promulgação da Constituição (Brasil, 1988), que delegou ao Estado a responsabilidade pela organização da educação nacional. Por isso, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n° 9.394/1996 (Brasil, 1996). Nesse período, muitas transformações ocorreram no cenário educacional em virtude do processo de redemocratização do Brasil (década de 1980), o que trouxe conquistas importantes, dentre elas, o direito à educação.

A promulgação da Constituição Federal e a aprovação da LDB (Brasil, 1988, 1996) deram impulso à efetivação da garantia do direito à educação e à organização das políticas educacionais, com ações para fazer cumprir o direito garantido em legislação. Nesse contexto, destaca-se também a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias para a educação.

Nessa perspectiva, o debate sobre as políticas educacionais tem se intensificado no país desde a década de 1980, no contexto de reivindicações por melhorias e pela garantia da qualidade da educação. Sendo a educação pública e obrigatória, cabe ao Estado oferecê-la para todos. A conquista de direitos educacionais no marco legal brasileiro (Brasil, 1988) demandou a elaboração e a execução de políticas que assegurassem à população a Educação Básica pública e de qualidade. Isso repercute de forma mais intensa nas discussões sobre a educação na esfera municipal, em decorrência de os municípios serem os responsáveis por ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Desse modo, a incumbência dos entes federados em assegurar a educação pública de qualidade requer o desenvolvimento de políticas educacionais, como ações para atender às necessidades de sua realidade social, considerando as especificidades de seus territórios. No âmbito municipal, com o processo de descentralização, a educação passou a ser organizada em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios; posteriormente, com a LDB/96, foi atribuída maior autonomia aos municípios, com a criação dos sistemas municipais (Souza; Farias, 2004).

A descentralização e a municipalização do ensino incidiram diretamente nos municípios. Dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mostram que a maior quantidade de matrículas na Educação Básica é

realizada pelos municípios. Nesse cenário, evidenciamos a relevância dos municípios e os desafios que se colocam frente ao atendimento da Educação Básica, por meio de sistemas próprios de ensino, considerando a oferta educacional e o papel da Secretaria de Educação no desenvolvimento de políticas educacionais para a garantia do direito à educação na sociedade.

A educação brasileira é profundamente marcada por desigualdades socioeconômicas: na prática, desenvolve-se para alguns com boas condições de estrutura e materiais, enquanto, para outros, a escassez se faz presente na qualidade dos recursos, na infraestrutura e na aprendizagem. Nesse contexto, torna-se necessária uma análise da política educacional municipal, considerando que essa discrepância implica a violação do princípio da equidade na educação, configurando, efetivamente, a negação da educação como direito universal garantido na legislação.

Nessa perspectiva, este estudo situa-se no campo das políticas educacionais. É nesse sentido que trazemos como objeto de estudo "a política educacional do município de Altos - PI", destacando as possíveis aproximações e distanciamentos na garantia do direito à educação, a partir de um recorte temporal de 2009, quando foi criado o Sistema Municipal de Ensino, até 2023. O estudo parte do seguinte questionamento: quais são as aproximações e os distanciamentos da política educacional desenvolvida no município de Altos-PI com a efetivação do direito à educação?

Considerando o objeto e o problema propostos, é válido pontuar que, no âmbito da política educacional do município de Altos - PI, destaca-se o trabalho de Abreu (2020), que, por meio de um estudo etnográfico, analisa o desenvolvimento da prática docente de professores da Educação Infantil em classes multisseriadas no campo. O trabalho demonstra que problemas estruturais e de recursos dificultam o exercício docente no Campo, apontando ser essencial uma proposta pedagógica adaptada a essa realidade.

Por outro lado, Silva (2022), em uma pesquisa narrativa, investiga as contribuições da formação continuada no contexto do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O autor visa a reelaboração da prática educativa de professoras alfabetizadoras no município, indicando que as formações do Programa colaboraram efetivamente para a mudança das práticas de alfabetização; contudo, ainda se revela necessária a oferta de formações específicas para o aperfeiçoamento do trabalho dessas professoras.

Morais (2022), em uma abordagem crítico-dialética, realiza uma investigação referente às práticas educativas de professores e às possibilidades de reinventarem suas práticas diante do paradigma da seriação em turmas multisseriadas no Campo. A pesquisa demonstra que, apesar da existência de desafios políticos e pedagógicos postos pela seriação, os professores

buscam adaptar e reinventar suas práticas a partir das experiências diárias, de modo a contribuir para um trabalho eficaz nessas turmas.

As investigações já realizadas sobre a política educacional em Altos - PI evidenciam a ausência de uma proposta pedagógica que atenda às especificidades da Educação do Campo, bem como a existência de desafios políticos e pedagógicos e de demandas na formação continuada de professores. Esses estudos concentram-se em aspectos específicos dessa política, especialmente na prática docente, na formação continuada e nas práticas educativas, sem, contudo, contemplar uma visão mais ampla da política educacional desenvolvida e de seus diversos aspectos inter-relacionados. Nesse sentido, a inexistência de uma análise abrangente, que possibilite a compreensão detalhada da política educacional implementada e de sua efetivação como garantia do direito à educação, configura uma lacuna no campo.

Diante disso, a presente pesquisa intenta realizar uma análise abrangente da política educacional do município de Altos-PI, visando compreender diferentes aspectos da educação municipal. Visa-se, com isso, a produção de novos estudos no âmbito das políticas educacionais municipais a fim de compreender as ações educacionais locais desenvolvidas para garantir o direito à educação da população altoense.

Mediante o exposto, definimos como objetivo geral: analisar as aproximações e os distanciamentos da política educacional desenvolvida no município de Altos com a efetivação do direito à educação. E, como objetivos específicos: conhecer a estrutura do Sistema Municipal de Educação de Altos, no que se refere às instâncias de deliberação, normatização, execução e controle social das políticas educacionais; caracterizar a oferta educacional no município de Altos em relação ao atendimento, aos mecanismos de gestão do sistema e das unidades escolares, ao financiamento, à valorização dos profissionais da educação, ao currículo e à avaliação; e analisar a sistemática de atuação da secretaria municipal de educação no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação das políticas educacionais.

Para as discussões deste estudo, foram organizadas as seguintes categorias: (i) Política educacional e direito à educação: Hofling (2001), Cury (2002), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Vieira (2007), Saviani (2013), Lord (2017), Martins (2018), Cara (2019) e Brasil (1988, 1996, 2001, 2014); (ii) descentralização e municipalização da educação: Lagares (1998), Peroni (2003), Bordignon (2009), Vieira e Farias (2007); (iii) Sistemas Municipais de Ensino: Saviani (1999), Duarte (2002), Sarmento (2005), entre outros autores que versam sobre a temática.

Na metodologia, optamos pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2001), tem como objeto o que se produz no mundo das relações, representações e intenções sociais, bem como pela pesquisa de campo com caráter exploratório. A pesquisa foi realizada no

município de Altos-PI. Os(as) participantes do estudo foram seis pessoas que fazem parte da gestão educacional do município e atuam na Semed, sendo estes: o(a) secretário(a) de educação, o(a) presidente(a) do Conselho Municipal de Educação e quatro técnicos(as) da Semed. Os critérios para escolha dos participantes foram: ser efetivo na rede de ensino, exercer cargo de gestão na Secretaria Municipal de Educação, estar na função há pelo menos dois anos, estar no exercício da função no período de coleta dos dados e aceitar de forma voluntária participar da pesquisa. Para a construção dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados com base na Técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

É válido destacar a relevância da temática para a ampliação dos estudos desenvolvidos no Piauí e, de modo especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGEd - UFPI), especificamente na linha de pesquisa Políticas Educacionais e Gestão da Educação, na qual a presente investigação se insere e para a qual traz contribuições. Nessa linha, os estudos contemplam as ações do Estado e da sociedade no campo da Educação, investigando a formulação, a implantação e a avaliação de políticas em níveis municipal, estadual e federal, inclusive aquelas efetivadas em colaboração intergovernamental (UFPI, 2025). Não foram identificadas pesquisas na linha que façam análise da política educacional de um município em todas as suas dimensões.

Assim, esta pesquisa mesmo inserida em uma área já explorada, se destaca por fazer essa análise integral da política educacional de um município, o que justifica a realização do estudo. Justifica-se também em virtude do meu percurso acadêmico como aluna de escolas públicas localizadas no Campo (Zona Rural) do município de Altos-PI e, posteriormente, como professora no mesmo município desde o ano de 2020. Nesse período, vivenciei desafios e demandas em relação à política educacional, o que tem provocado inquietações do ponto de vista profissional e pessoal.

Este estudo possui relevância científica e social, pois amplia as discussões e fomenta o debate sobre a política educacional. Ademais, sua relevância social se evidencia na medida em que a investigação pode suscitar novas reflexões, promovendo estudos e produções científicas no meio acadêmico e na sociedade, com foco na política educacional do município e no direito à educação, além de contribuir como referência para a gestão educacional.

A dissertação está organizada em seis seções estruturadas da seguinte maneira: na **Introdução**, onde consta o tema da pesquisa, evidencia-se a afinidade da pesquisadora com o objeto de estudo, destacando a problemática, a justificativa, os objetivos e uma breve descrição das seções desta dissertação. Na sequência, na Seção II, intitulada **Percurso metodológico da pesquisa**, descreve-se o processo metodológico adotado na construção desta investigação, com

destaque para o levantamento das produções acadêmicas realizadas em Programas de Pós-Graduação sobre o objeto de estudo. Ademais, são apresentados a abordagem da pesquisa, o cenário e os participantes, bem como as técnicas de produção e análise dos dados.

Em continuidade, a Seção III, denominada **Direito à educação e sistemas de ensino no Brasil: dos marcos legais à criação dos sistemas municipais**, aborda o direito à educação na Constituição de 1988, na LDB e no PNE, compreendendo as políticas educacionais como ações que buscam garantir esse direito. Além disso, apresenta discussões a respeito da construção dos sistemas de ensino no Brasil, diante do processo de descentralização e municipalização da educação.

Em seguida, a Seção IV, intitulada **Sistema Municipal de Ensino de Altos - PI: conhecendo suas instâncias deliberativas, normativas, executivas e de controle social das políticas educacionais**, apresenta discussão sobre as instâncias do SME/Altos - PI, destacando suas atribuições, composições, funções e execução das políticas educacionais no município. Ainda, discorre-se sobre o processo de planejamento das políticas educacionais pela SEMED e sobre como a Secretaria executa e avalia as políticas desenvolvidas no SME de Altos - PI. Contempla-se, ainda, a atuação do CME de Altos - PI no desenvolvimento dessas políticas.

Dando sequência, a Seção V, com o título **A oferta educacional no município de Altos/PI: de 2009 a 2023**, caracteriza a oferta educacional, apresentando a distribuição de escolas, matrículas, professores da rede municipal. Aborda, também, os mecanismos de gestão escolar, o financiamento, a valorização docente, o currículo e a avaliação. Por fim, apresentam-se as **Considerações Finais**, que explicitam as conclusões e reflexões decorrentes deste estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A construção do percurso metodológico é o ponto de partida para desenvolvimento de uma pesquisa, conferindo ao estudo o rigor e o reconhecimento científico, bem como sua originalidade. Conforme Minayo (2001), a metodologia é um conjunto de técnicas que necessita dispor de instrumentos claros e bem elaborados que sejam capazes de conduzir os entraves teóricos a desafios encontrados na prática. Realizar pesquisa exige conhecimentos teóricos, metodológicos, éticos, e do uso de técnicas que proporcionem a construção do conhecimento científico da realidade.

Nesta seção descrevemos o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento da pesquisa, explicitando o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos. Apresentamos o levantamento das produções sobre o objeto de estudo, a abordagem da pesquisa, o cenário da pesquisa e os participantes. Delineamos, ainda, a técnica de produção e análise dos dados utilizados no estudo.

2.1 Levantamento das produções acadêmicas

A propósito, a pesquisa exige do pesquisador uma análise da produção já existente sobre o objeto de estudo. Esse movimento é importante para identificar as produções científicas e o estado atual sobre o objeto dessa investigação e nesse sentido realizamos o levantamento conforme segue o mapeamento das produções que versam sobre a política educacional no contexto municipal.

O levantamento das produções foi realizado de março a abril de 2025, obedecendo os seguintes critérios: recorte temporal de 2009 a 2023 e o idioma em língua portuguesa. As buscas foram realizadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site do PPGEd- UFPI, usando as seguintes palavras-chave: Política Educacional Municipal, Direito à Educação, Municipalização, Sistema Municipal de Ensino, Descentralização do Ensino e Município de Altos-PI. Com o objetivo de filtrar somente as produções realizadas na área da Educação, aplicamos o filtro “Educação” às produções encontradas a partir das palavras-chave usadas na busca. Assim, resultaram as produções de dissertações e teses encontradas, como apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 - Produções sobre política educacional no âmbito municipal

Banco de dados	Dissertações	Teses	Total
BDTD	21	8	29
Plataforma CAPES	42	15	57
PPGEd	6	4	10
Total	64	27	96

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As produções identificadas abordam sobre a temática nos contextos federal, estadual e municipal, abrangendo diversas regiões do país, evidenciando uma quantidade reduzida de trabalhos sobre políticas educacionais municipais. Logo depois realizamos a leitura dos títulos e resumos das produções encontradas e filtramos especificamente as pesquisas que versam sobre políticas educacionais no âmbito municipal. Do total de 96 produções encontradas a princípio, foram inseridas somente 30 produções, como apresenta a Tabela 2.

Tabela 2 - Sistematização final das produções política educacional no âmbito municipal

Banco de dados	Dissertações	Teses	Total
BDTD	7	3	10
Plataforma CAPES	9	4	13
PPGEd	5	2	7
Total	21	9	30

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Conforme informações apresentadas na tabela, ao final do processo foi computada uma quantidade maior de dissertações (21 produções) e uma quantidade reduzida de teses (9 produções). Diante do exposto, consideramos que 30 pesquisas é um número pequeno de produções cientificas sobre a política educacional municipal quando consideramos a numerosa quantidade de municípios brasileiros, mostrando que é preciso a ampliação dos estudos sobre a temática e a publicação dessas pesquisas.

O cenário piauiense igualmente demanda por estudos aprofundados sobre a política educacional dos municípios, tendo em vista que no levantamento as produções encontradas em sua maioria se concentram em pesquisas que abordam diferentes aspectos da política educacional, como valorização docente, oferta educacional, municipalização das etapas da Educação Básica, entre outros. Essas pesquisas têm maior concentração no âmbito do município de Teresina-PI, capital do estado, com poucas incidências de produções sobre os demais municípios, sendo necessários estudos que reformulem as discussões sobre as políticas educacionais municipais em suas diferentes dimensões em virtude da legislação que dispõe

sobre o direito à educação. Dos trabalhos localizadas no cenário piauiense, aqui destacamos três dissertações (Castro, 2014; Melo 2019; Castro, 2020) que discutem temáticas da organização da política educacional municipal.

A pesquisa de Castro (2014) analisou a política de remuneração de professores em Teresina, de 1996 a 2012, apresentando que o aumento dos indicadores não refletiu proporcionalmente na remuneração dos professores. A análise identificou falhas quanto a aplicação dos planos de carreira e evidenciou que o Fundeb e a Lei do Piso Salarial do Magistério promoveram aumento do vencimento, porém sem garantir ganhos reais e significativos na remuneração, por ser incorporados gratificações e limitações na valorização dos professores (Castro, 2014).

O trabalho de Melo (2019) consistiu em um estudo sobre o processo de municipalização da Educação Infantil de Teresina, no recorte temporal de 1996 a 2007 apresentando sua efetivação e expansão, porém concluindo que a criação do Fundeb influenciou a Secretaria Municipal a assumir plenamente essa etapa. O estudo mostra a expansão significativa das matrículas com a municipalização, destacando que não foi uma mudança somente administrativa, mas no entendimento da Educação Infantil como parte do ensino público municipal (Melo, 2019).

Castro (2020), ao analisar a Educação de Jovens e Adultos em Teresina, enfatizando a contradição entre direito à educação garantido na legislação e sua efetivação, mostra a existência de garantias não atendidas nessa etapa: o Fundeb não proporcionou a ampliação do acesso como era o esperado, queda no número de matriculas do Ensino Fundamental e aumento do Ensino Médio, entretanto, revela limitações quanto a oferta, concluindo que para esse público o direito à educação ainda não é plenamente concretizado.

No que se refere especificamente à política educacional do município pesquisado, Altos, nesse estudo foram encontradas no levantamento três dissertações (Abreu, 2020; Silva, 2022; Morais, 2022) sobre o tema mostrando ser relevante pesquisas que abordem aspectos ainda não discutidos no âmbito da política educacional do município.

O estudo de Abreu (2020), é intitulado **Prática docente na Educação Infantil em agrupamentos de Multiidade no município de Altos/PI: experiências/resistências no Campo**. O trabalho aborda a prática docente de professores de Educação Infantil em escolas do Campo, cujo objetivo consiste na análise de desenvolvimento da prática docente dos professores de Educação Infantil com agrupamento de Multiidade em Escolas do Campo de Altos-PI. As conclusões mostram que o trabalho docente em classes do Campo e o desenvolvimento das crianças são comprometidos pela existência de contingências referentes ao material, estrutura e

infraestrutura e que existe a necessidade de uma proposta educativa que seja articulada ao contexto social, histórico e cultural das crianças, bem como a adesão a uma Proposta Pedagógica dos agrupamentos de Multiidade ou da proposta etapista (Abreu, 2020).

Silva (2022), na pesquisa que tem como título **Formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores**, investigou os contributos da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras em Altos-PI. O estudo mostrou que a política educacional de formação continuada no município baseada no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, foi importante para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores por proporcionar reflexão crítica, mobilização dos saberes e a reelaboração de práticas pedagógicas que ocasionaram melhorias significativas no processo de alfabetização no contexto da educação municipal (Silva, 2022).

A investigação de Morais (2022), denominada **As narrativas de professoras das turmas multisseriadas do campo: entre os dilemas e as possibilidades de (re) invenção das práticas educativas**, investiga como as práticas educativas desses professores podem ser (re)inventadas dentro das condições do paradigma da seriação, modelo tradicional de organização escolar. Diante das análises desse estudo, a pesquisadora concluiu que, apesar dos desafios políticos e pedagógicos que são impostos pelo modelo seriado urbano às escolas do Campo, as professoras investigadas buscam (re)inventar suas práticas educativas baseadas nas experiências cotidianas, assim contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho potencializador em escolas multisseriadas (Morais, 2022).

Desse modo, é relevante explicitar a abordagem metodológica utilizada nesse estudo. Assim, a próxima subseção apresenta o tipo de pesquisa e abordagem utilizada para o desenvolvimento da investigação.

2.2 A abordagem da pesquisa

A pesquisa científica colabora para a efetivação de mudanças no meio social, no entanto, ao longo do tempo, a sua prática se intensifica proporcionando a construção e questionamentos de novos saberes e realidades. É nessa perspectiva que este estudo se baseou no conceito de pesquisa defendido por Minayo (2001, p. 17): "[...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo". A pesquisa é relevante para que haja vitalidade no ensino por subsidiar elementos essenciais para criticidade e inovação frente às mudanças da contemporaneidade. Assim, buscou-se obter respostas para o problema estudado.

Posto isto apoderamo-nos do conceito de pesquisa científica defendido por Marconi e Lakatos (2003, p.155), ao explicar que "[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais". A pesquisa se faz de forma sistemática com base em métodos de reflexão que possibilitam ao pesquisador compreender a realidade, de modo que esse conhecimento é capaz de sofrer alterações conforme novos estudos são realizados.

Na elaboração do percurso metodológico para entender a natureza do objeto estudado, e com base nos objetivos da pesquisa sobre a política educacional do município de Altos-PI, fizemos uma pesquisa exploratória, que consiste em:

> [...] investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (Marconi; Lakatos, 2003, p. 188).

No entanto, é uma investigação empírica com objetivo de formular questões ou problemas permitindo aproximação do pesquisador com fenômeno estudado, ampliando os conhecimentos e se constituindo como uma preparação para que pesquisas futuras sejam desenvolvidas com ampla clareza e de forma mais precisa. A pesquisa exploratória não se preocupa com a busca por respostas definidas, mas por informações relevantes que venham a orientar novas investigações sobre determinado objeto de pesquisa.

Conforme Lösch *et al.* (2023), a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa oferece contribuições significativas para a área educacional, pois possibilita explorar questões complexas e pouco conhecidas, levando a uma compreensão profunda e ampla do fenômeno estudado. Os autores consideram, ainda, que a pesquisa exploratória no contexto educacional, que envolve desafios e questões complexas em evolução constante, exerce um papel essencial por revelar novas perspectivas, explorar enfoques inovadores e apresentar *insights* valiosos para pesquisas futuras (Lösch *et al.*, 2023).

Acerca do percurso metodológico este estudo se orientou para uma abordagem qualitativa, entendida como um modo de compreender de forma mais profunda os processos e fenômenos. Como afirma Minayo (2001, p. 21),

> [...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa procura responder a questionamentos específicos que não podem ser quantificados, e está voltada para aspectos que envolvem os

significados dos motivos, crenças, valores e atitudes. Assim, através de uma análise detalhada dos fenômenos sociais, busca compreender a complexidade desses fenômenos, fatos e processos particulares conforme suas especificidades. Na abordagem qualitativa, de acordo com Soares (2019), os conceitos são construídos a partir da análise de fatos, ideias ou opiniões com enfoque indutivo e interpretativo das informações e conclusões encontradas, relacionadas ao problema da pesquisa. Além disso, ela permite que os fatos não sejam somente descritos, mas compreendidos em sua amplitude.

É nessa concepção que Flick (2009) descreve a abordagem qualitativa como aquela que visa compreender a construção da realidade social na qual os indivíduos vivem e entender os significados e experiências na perspectiva dos participantes. Nessa compreensão, a abordagem qualitativa neste estudo procura trazer interpretações das experiências, motivações e percepções dos participantes sobre o objeto de estudo diante de uma visão aprofundada do desenvolvimento da política educacional do município de Altos-PI.

Diante da delimitação da abordagem da pesquisa, se faz relevante conhecer seus participantes. A seguir, especificamos o perfil dos(as) participantes que colaboraram para este estudo.

2.3 Conhecendo os participantes e suas relações com a gestão educacional do munícipio

Na composição do grupo dos(as) participantes da pesquisa foram selecionadas seis pessoas que fazem parte da gestão educacional do munícipio e atuam na Semed, sendo estes, o(a) secretário (a) de educação, o(a) presidente(a) do Conselho Municipal de Educação e quatro técnicos(as) da Semed. Essas pessoas estão vinculadas diretamente com a gestão e organização da política educacional municipal.

No contexto de suas vinculações à política educacional do município, os participantes exercem responsabilidades distintas no processo de gestão, regulamentação e execução das ações educacionais. O(a) secretário(a) desenvolve a função principal nas formulações e gestão da política educacional desenvolvida no contexto do município; o presidente(a) do Conselho é o(a) principal integrante da instância normativa, deliberativa e de acompanhamento que regulamenta e controla as ações a serem desenvolvidas na educação. Os(as) técnicos(as) são responsáveis por operacionalizar e acompanhar as políticas educacionais que são implementadas na educação municipal. Esse grupo de participantes possibilita que sejam contempladas as dimensões da gestão, regulamentação e execução da política educacional do município, permitindo que sejam analisados as aproximações e os distanciamentos dessa política na garantia do direito à educação.

A definição do número de participantes baseou-se na quantidade de pessoas que atendem os critérios de inclusão da pesquisa, quais sejam: ser efetivo na rede de ensino, exercer cargo de gestão na Secretaria Municipal de Educação, estar na função por no mínimo dois anos, estar no exercício da função no período de coleta dos dados e aceitar de forma voluntária participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar o anonimato dos participantes, os nomes foram substituídos por números.

Os questionamentos iniciais das Entrevistas Semiestruturadas se direcionaram para obter respostas sobre o perfil dos participantes estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil dos participantes

Participante	Formação acadêmica /Vínculo	Função	Tempo na função
Participante 1	Especialização/Efetivo	Secretário (a) de educação	Mais de 5 anos
Participante 2	Especialização/ Efetivo	Presidente (a) do Conselho Municipal de Educação	2 anos
Participante 3	Especialização/Efetivo	Técnico (a) da Semed	12 anos
Participante 4	Especialização/Efetivo	Técnico (a) da Semed	23 anos
Participante 5	Especialização/Efetivo	Técnico (a) da Semed	Mais de 3 anos
Participante 6	Especialização/Efetivo	Técnico (a) da Semed	10 anos

Fonte: Dados coletados com base nas entrevistas realizadas pela autora (2025).

Nesse contexto, com base no Quadro 1, podemos identificar que todos os participantes possuem especialização. E no que se refere ao tempo na função, estes já se encontram exercendo as funções na gestão educacional do município há alguns anos. Cabe destacar que alguns participantes já têm mais de uma década de experiência frente à gestão educacional.

2.4 Técnicas de produção e análise dos dados

Para a produção dos dados utilizamos a Análise Documental e a Entrevista Semiestruturada. A Análise Documental como técnica de produção de dados, segundo Triviños (1987), oferece ao pesquisador a possibilidade de reunir informações sobre as leis, processos, planos entre outros documentos. Deste modo, informações relevantes sobre o objeto de estudo são obtidas a partir da análise dos documentos que tratam sobre esse objeto. No entendimento de Richardson (2012), a análise documental tem como objeto as manifestações que registram os fenômenos sociais e as ideias que são organizadas a partir destes fenômenos. É uma análise que se direciona para os fatos que demonstram os acontecimentos sociais, como também as interpretações elaboradas com base nesses eventos.

A análise documental foi baseada nos seguintes documentos: Lei nº 219/ 2008, que trata da criação do Conselho Municipal de Educação de Altos-PI; dispositivo de Lei nº 245/2009 que cria o Sistema Municipal de Ensino; Lei 251/2010 que discorre sobre o Plano de Cargos e Salários do Magistério; Lei nº 339/2015 que versa sobre o PME; o Currículo municipal; Lei 474/2022, que organiza o processo de seleção meritocrática da gestão escolar e demais dispositivos legais sobre a educação do município.

Nesta investigação na perspectiva de contemplar os objetivos propostos na pesquisa, provendo a orientação necessária para obter, processar e validar os dados relacionados ao problema da pesquisa, usamos como instrumento de coleta de dados a Entrevista Semiestruturada. Segundo Marconi e Lakatos (2003), nesse tipo de entrevista o entrevistador segue um roteiro estabelecido previamente, onde as perguntas são pré-determinadas e efetuadas em especial com as pessoas selecionadas de acordo com o plano da pesquisa, e a padronização permite a comparação das respostas.

Essa técnica possibilita muito mais que a obtenção de respostas dos participantes: proporciona maior liberdade no momento em que o entrevistado se sente confortável para expor suas ideias dando mais riqueza ao diálogo. A entrevista semiestruturada, por sua vez, conforme Triviños, (1987, p. 146), "[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". O diálogo é guiado pelo pesquisador, porém o entrevistado tem total liberdade para se expressar de forma espontânea, o que permite pontuar novas informações fazendo com que a entrevista se torne mais aprofundada.

As perguntas foram elaboradas com base nas ideias de Manzini (2003) quando destaca que, ao formular as perguntas, a pesquisadora deve ter alguns cuidados quanto à linguagem, forma das perguntas e sequência das perguntas nos roteiros. A inserção adequada da linguagem, da forma e sequência das perguntas emite clareza e cria condições para que o entrevistado evidencie informações sobre sua formação e assunto posto na entrevista. Diante disso, a elaboração das perguntas deve considerar tais aspectos bem como sua reavaliação.

As entrevistas aconteceram após os participantes assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde estão as informações de riscos e benefícios do estudo e a concordância de aceitação de forma voluntária dos participantes da pesquisa, bem como a autorização para utilizar as informações apresentadas. O horário e local da entrevista ficaram a critério dos participantes, de modo que ocorreram presencialmente.

Nessa perspectiva, após a transcrição dos dados coletados nas entrevistas, a próxima fase da investigação consistiu na análise e interpretação das informações obtidas. Esse é

considerado um momento da pesquisa que exige maior atenção e dedicação do pesquisador. Marconi e Lakatos (2003) esclarecem que a análise, ou explicação, consiste na tentativa de evidenciar as relações entre o fenômeno estudado e outros fatores, enquanto a interpretação é a atividade que procura atribuir significado às respostas, relacionando-as a outros conhecimentos. Desse modo, interpretar significa explicitar o significado do material coletado em relação aos objetivos e ao tema estudado.

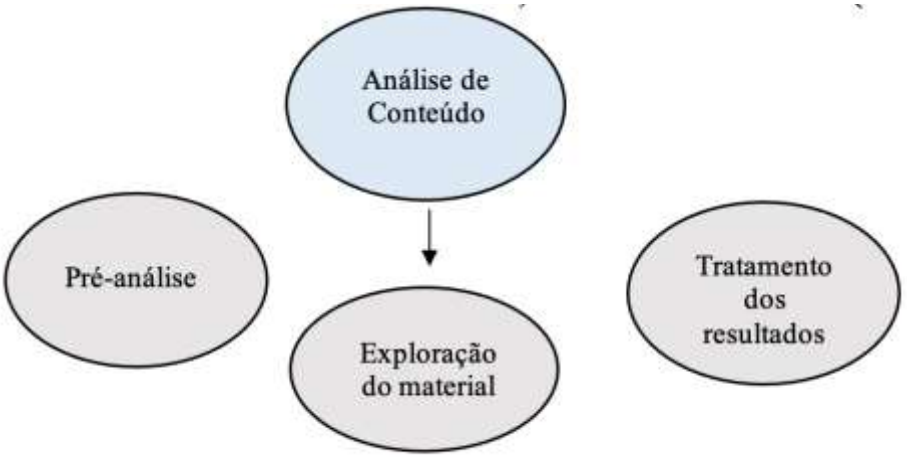
A análise dos dados foi realizada com base na Técnica da Análise de Conteúdo que pode ser entendida como um "[...] conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (Bardin, 2016, p. 15). Enquanto recursos metodológicos, essas ferramentas são aperfeiçoadas de modo que buscam compreender de maneira precisa as diversas formas de discursos existentes em uma comunicação.

A análise obedece a uma sistematização estruturada e cuidadosa definida por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas e análise nas quais são identificados os indicadores eles quantitativos ou não. As comunicações se transformam em dados possíveis de serem analisados através de procedimentos sistemáticos permitindo a interferência de conhecimentos relacionados às variáveis inferidas das mensagens. Nessa técnica os dados obtidos nas comunicações, sejam quantitativos ou qualitativos, são analisados e interpretados tornando-se informações que permitem compreender os significados existentes nas mensagens. O conceito é esclarecido por Severino (2013, p. 121) quando define que:

> É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Para o autor, na análise de conteúdo ocorre o tratamento de informações em linguagens diversas, que se baseia em técnicas sistematizadas com o objetivo de uma compreensão crítica dos significados que são explicitados ou não nessas comunicações. Assim, a Análise de Conteúdo dispõe de técnicas que permitem analisar as comunicações possibilitando uma compreensão crítica daquilo que está explícito ou implícito em uma comunicação. A análise de conteúdo das conversações foi conduzida com base nas três fases definidas por Bardin (2016), conforme a Figura 1.

Figura 1 - Fases da Técnica Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2016)



Fonte: Elaborada pela autora (2025), baseada em Bardin (2016).

Iniciamos a sistematização dos dados pela pré-análise que, segundo Bardin (2016), é a primeira fase da análise e organiza-se em quatro etapas, sendo elas: leitura flutuante; escolhas dos documentos; leitura e reformulação de objetivos e hipóteses; e formulação de indicadores que darão fim à preparação do material como um todo.

Na leitura flutuante fizemos a leitura das respostas adquiridas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com o(a) secretário(a) de educação, com o(a) presidente(a) do Conselho Municipal de Educação e com os(as) técnicos(as) da Semed. A leitura das transcrições colaborou para a organização dos documentos. Nessa fase entramos em contato com os documentos a serem analisados para conhecer o texto e permitirmo-nos invadir pelas expressões e orientações (Bardin, 2016).

Diante da organização dos dados concluída voltamos ao objetivo desta pesquisa, que se propõe a analisar as aproximações e distanciamentos da política educacional desenvolvida no município de Altos na efetivação do direito à educação e, também, às hipóteses da investigação.

Assim, tentamos elencar os documentos e bibliografias que abordassem a legislação educacional nacional e local, o direito à educação e a implementação de políticas educacionais. Realizamos a fase de formulação dos indicadores com base nos trechos das entrevistas, que foram divididas em temáticas que melhor se aproximassem dos objetivos propostos no estudo.

Continuamos a análise com a exploração do material através dos recortes temáticos já definidos anteriormente para realizar a codificação, compreendida por Bardin (2016) como o momento onde os dados brutos são transformados em textos através de recortes, agregações e enumeração. Logo após, realizamos a categorização, que de acordo com Bardin (2016), é a

operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto com requisitos previamente definidos. A autora evidencia que as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico conforme as características em comum (Bardin, 2016). A análise em categorias em um estudo é relevante pois permite estudar as opiniões, atitudes e valores através dos dados qualitativos.

Assim, para análise dos dados definimos as seguintes categorias, as quais possibilitaram discutir os principais aspectos da política educacional do município de Altos-PI: 1) Estrutura e funções da Semed; 2) Execução e avaliação das políticas; 3) Legislação e prática do CME; 4) Oferta educacional no SME; 5) Financiamento educacional; 6) Valorização do magistério; 7) e Currículo e avaliação.

Passamos para terceira e última fase da Análise de Conteúdo, que se refere ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados. Portanto, fizemos a inferência, conforme explica Bardin (2016, p.165), que "teoricamente, pode remeter para ou apoiar-se nos elementos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor, enquanto polos de inferência propriamente dito". No entanto, a interpretação é o momento onde o pesquisador busca dar sentido e significância às declarações encontradas relacionando-as com o aporte teórico da pesquisa.

Concluída a descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa, a seção seguinte apresenta os marcos legais que embasam o direito à educação no Brasil, destacando a construção dos sistemas municipais e demonstrando a organização do Sistema Municipal de Ensino de Altos -PI.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO E SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL: DOS MARCOS LEGAIS À CRIAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS

Discutir sobre o direito à educação no Brasil significa pensar sobre as lutas históricas do povo brasileiro pela redemocratização e por uma Constituição que consolidasse a educação como um direito social. No entanto, para além da garantia legal, é preciso considerar a luta pela permanência dos direitos e a vigilância pela efetivação. É com base nessa premissa que buscamos nesta seção, à luz da legislação, mostrar esses direitos e como se materializam, a fim de possibilitar a compreensão da importância da sua efetivação nas políticas educacionais.

É importante reconhecer que para concretização do direito à educação são necessárias políticas educacionais com normatizações, planos e programas para colocar em prática esses direitos aos cidadãos, e que essas políticas se originam da luta social pelos direitos. Nessa concepção, Cury (2002, p. 259) diz que "mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo".

Em um país marcado pela exclusão das classes menos favorecidas, as lutas em torno dessas conquistas são pertinentes. Nos estudos históricos sobre o direito à educação, como ressalta Flach (2024), o marco das conquistas dos direitos sociais é quando são colocados na Constituição e nas leis educacionais, pois o direito à educação busca responder as questões que emergem em determinado período histórico, e portanto, oferecer soluções para as reivindicações sociais ou esclarecer possíveis controvérsias. Acrescenta, ainda, que é relevante considerar que o direito é marcado pela existência de luta de classes. A esse respeito, conforme afirma Gohn (2016), os movimentos sociais em luta pela educação no Brasil possuem caráter histórico, são processuais e acontecem dentro e fora das instituições de ensino, bem como em outros espaços institucionais.

No Brasil, a partir dessas lutas sociais pela educação como direito social, o Estado ainda que de forma gradual foi obrigado atender essas reivindicações inserindo a educação como direito social na Constituição brasileira e formulando políticas educacionais direcionadas para garantia do acesso a esse direito. Essas políticas são desenvolvidas em colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios, conforme delineadas em seus sistemas de ensino. No âmbito do Estado, a política de educação possui dois referenciais, que são: as afirmações do poder público evidenciadas nos planos e legislações e o que é efetivamente posto em prática, e que nem sempre coincide com os discursos dos responsáveis pela formulação das políticas públicas (Vieira; Albuquerque, 2002).

Esta seção organiza-se em duas subseções que apresentam elementos fundamentais para as análises desenvolvidas nas seções seguintes. Na primeira subseção discute-se o direito à educação no Brasil e a política educacional como um conjunto de ações para garantia desse direito, com base na Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) e Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2001, 2014). A partir desse momento, a discussão dirige-se para os sistemas de ensino por serem os instrumentos institucionais que são organizados para efetivar o direito à educação.

Na segunda subseção, aborda-se a construção dos sistemas de ensino no Brasil diante do processo de descentralização e municipalização da educação. A partir desse aspecto, é possível compreender sobre a criação dos sistemas a partir da descentralização nos âmbitos estadual e municipal. Diante da autonomia dos entes, os sistemas de ensino tornam-se os principais responsáveis pelo desenvolvimento das políticas educacionais e pela efetivação do direito à educação.

Destaca-se a relevância dessa seção para este estudo por apresentar uma trajetória da educação como direito no Brasil e dos processos de construção dos sistemas de ensino pelos entes federativos. Conhecer historicamente esses desdobramentos se faz necessário para entender a consolidação das políticas educacionais nos tempos atuais.

3.1 O direito à educação no marco legal brasileiro

Discorrer sobre a Constituição Federal de 1988 é relevante nesta pesquisa, visto que foi a primeira Constituição de caráter democrático após a ditadura militar, elaborada com a participação da sociedade civil diante de grandes mobilizações pautadas nas reivindicações por uma sociedade democrática e igualitária. De forma pioneira as classes sociais foram atores ativos nesse movimento por reivindicações que geraram debates e conflitos de ideias que embasaram os interesses dos grupos sociais, dentre esses, o direito à educação.

Com uma trajetória histórica, a luta pelo direito à educação se constituiu mediante processo de mobilização, embates e debates que defendiam uma sociedade democrática e com igualdade de direitos. Como afirma Cury (2002), todo o avanço da educação surgiu das lutas pautadas por concepções democráticas que defendiam oportunidades e condições sociais para todos. Essas concepções foram relevantes para legitimação dos direitos sociais no marco legal brasileiro que constitui a base para as demais leis e políticas públicas educacionais no país.

O cenário brasileiro, como destaca Lord (2017), era insustentável no início da década de 1980, o que tornava necessário alterações nas leis para um modelo democrático que

atendesse a economia atual. Nesse cenário as organizações populares ganharam forças na luta pelos direitos sociais e sua legitimação na ordem legal. A busca pelo acesso à educação para todos os cidadãos demandou fortes embates entre a sociedade civil e os governantes, e as associações do âmbito educacional tiveram papel relevante na inserção desse direito na Constituição (Martins, 2018). A educação como um direito não se limita somente à oferta do ensino, mas trata-se de um conjunto de elementos necessários para que seja efetivado o processo educativo no contexto da escola, e oferecidas aos cidadãos condições para essa garantia.

A luta em torno da elaboração da constituinte foi desenvolvida por um árduo embate que envolveu diversos atores do campo educacional. Martins (2018), ao abordar sobre a discussão que levou ao capítulo da educação na CF/88, destaca que a IV Conferência de Educação, realizada em Goiânia em 1986, diante de iniciativa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Educação (ANDE), entre outras entidades da sociedade civil, foi um movimento relevante que resultou em propostas progressistas para a constituinte.

Na Carta de Goiânia havia propostas elaboradas por quem fazia a educação, e ativamente se tinha um documento com diversos pontos a serem postos na constituinte. Saviani (2013, p. 215) nos relata que "de certo modo, pode-se considerar que os pontos levantados pelos defensores do ensino público na "Carta de Goiânia" foram contemplados no projeto de Constituição". O movimento desses defensores foi de grande impacto no processo de elaboração da Constituinte, pois algumas de suas reivindicações foram inseridas na proposta constitucional.

O debate de inserção de um capítulo sobre educação na CF/88 tinha como principais temas o direito à educação e o financiamento educacional, imprescindíveis para o desenvolvimento do ensino público. A esse respeito, Martins (2018, p. 830) explica que:

> Em relação ao direito à educação havia consenso quanto a sua titularidade pelos cidadãos — mas os defensores das instituições privadas buscavam embaralhar o direito à educação e vinculá-lo a um alegado direito de escolha do tipo de instituição — de que ela deveria, independentemente de sua natureza, ser financiada com recursos públicos.

Para os defensores da educação privada, vincular o direito à educação ao direito de escolha iria proporcionar benefícios ao financiamento da educação privada. Mas o que os defensores do ensino público buscavam para a educação brasileira era o direito à educação pública e de qualidade, pautado na realidade em que se encontrava a educação nos país e buscando garanti-la como direito de todos os cidadãos. Cabe elencar que nem todas as propostas ali expressas foram atendidas e postas na legislação, mas sua aprovação evidencia a relevância do período para a educação no país. Saviani (2013, p. 216) ressalta que:

> [...] a aprovação da Constituição fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a "década perdida", no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos.

Com a aprovação da Constituição, a década de 1980 pode ser considerada um período de conquistas relevantes no campo educacional. Nesse período foram diversas mobilizações e conquistas que aconteceram nesse contexto, mesmo sendo considerado pelos economistas um período de perdas. Na educação foi um período de ganhos, pois o referido documento traz uma seção exclusiva sobre a educação, no qual descreve sobre o direito à educação em diversos artigos.

Para Martins (2018, p. 841), "A Constituição de 1988 é a matriz dos avanços sociais nas três últimas décadas e, especificamente, da garantia do direito à educação e do estabelecimento das bases para seu financiamento [...]". Esse marco foi essencial para consolidação dos direitos sociais e no campo educacional proporcionou a garantia do acesso ao direito à educação, ao tempo em que estruturou o financiamento de recursos para cumprir esse direito. Cabe destacar que a Constituição trazia em texto padrão a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a obrigatoriedade da Educação Básica foi ampliada, passando a compreender a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade, estendendo-se da pré-escola ao Ensino Médio (Brasil, 2009).

Para tratarmos de direitos sociais, é necessário elencar o principal documento que trata dos direitos humanos: a Declaração dos Direitos Humanos. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas promulgou, em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos, com isso a compreensão dos direitos sociais, políticos e civis passou a ser com base em um entendimento mútuo (ONU, 1948). Esses direitos são postos como universais, ambos se inter-relacionam, incidem sob a perspectiva da igualdade, e possibilitam que todas as pessoas participem do desenvolvimento social, cultural, econômico, político e civil de uma nação. Cabe ao Estado a responsabilidade de cumprir as normas que versam sobre os direitos humanos.

Posto isto, no Art. 6º da Constituição Federal de 1988 são determinados os direitos sociais brasileiros, até então inéditos na história da nossa carta constitucional: são direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, a moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988). Ao longo do tempo o Art. 6º passou por alterações por meio de Emendas Constitucionais que ampliaram esses direitos. Dentre as inclusões estão o direito à moradia, ao transporte, à alimentação e a uma renda básica familiar.

Tais mudanças retratam uma forma de adaptação da Constituição às demandas sociais emergentes da sociedade atual.

Considerado como um dos primeiros direitos sociais, o direito à educação, podemos considerar que esta ordem faz desse direito o "eixo" para que os demais sejam consolidados. Ambos os direitos se relacionam e tornam-se relevantes, mas dentre eles o direito à educação tem papel primordial para o processo de autonomia da sociedade. Os direitos sociais, dentre eles o direito à educação, pode ser considerado ainda recente dentro da legislação. Declarado no final do século XIX e início do século XX, esse direito é resultado dos processos sociais de luta dos trabalhadores que consideraram a educação como recurso que promoveria a participação na economia, na sociedade e na política do país (Cury, 2002).

A CF no Art. 205 afirma que "A *educação como direito de todos e dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, *grifo nosso*). Do ponto de vista da sua efetivação na realidade educacional do país, pode-se dizer que esse seja o artigo da Constituição que mais apresenta dificuldades para ser efetivado, considerando as diversas complexidades existentes na garantia do acesso e da permanência dos alunos.

A mesma legislação discorre sobre os princípios nos quais o ensino deve ser ministrado, no Art. 206 cita como princípios:

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
>
> VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII – garantia de padrão de qualidade;
>
> VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
>
> IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1988).

A educação deve ser regida por princípios que venham garantir o direito à educação pública gratuita com condições de acesso e permanência pautadas na liberdade de aprender com um padrão de qualidade. A Constituição traz em seu artigo os direitos dos cidadãos baseados em princípios fundamentais para o desenvolvimento da educação pública no país, que abrangem da igualdade de condições e posterior inseriu a aprendizagem ao longo da vida, mas a prática

efetivação de tais princípios ainda é pauta de luta constante no Brasil. É importante destacar que o inciso VIII foi incluído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e o inciso IX pela Emenda Constitucional nº 108/2020, ou seja, ambos não existiam no texto original do CF.

O direito à educação é posto de forma detalhada no Art. 208, é apresentada uma relação de deveres do Estado para a garantia desse direito:

> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
>
> II – progressiva universalização do ensino médio gratuito
>
> III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
>
> V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
>
> VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
>
> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
>
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
>
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
>
> § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

Uma das grandes conquistas da educação na Constituição de 1988 foi a garantia do ensino como direito público subjetivo. As redações atuais dos incisos I e VII do referido artigo resultaram das alterações da Emenda Constitucional nº 59/2009. No parágrafo 1º do Art. 2008 "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (Brasil, 1988). Esse direito não existia nas constituições anteriores, pois era garantido somente o Ensino Fundamental e no momento de luta das organizações sociais essa conquista significou abrir espaço para as classes populares terem acesso ao ensino e poder exigir do Estado o cumprimento de uma norma benéfica para toda a sociedade. Os parágrafos deste artigo fortalecem a relevância do direito à educação descrito na Constituição.

A existência do direito público subjetivo assegura ao cidadão o direito de reivindicá-lo em qualquer momento, como afirma Bobbio (1992, p. 61) ao enfatizar que:

> [...] quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos.

O Estado tem a obrigação de garantir o direito de todos os cidadãos ao ensino obrigatório, e quando isso não acontece o cidadão pode fazer uso de meios jurídicos para essa garantia, de forma que todos tenham direito ao acesso à educação em qualquer fase da vida. Isso configura o Estado de Direito como aquele onde sejam respeitados os direitos dos cidadãos e a atuação do governo se faça dentro da legislação de forma que a sociedade seja beneficiada.

As organizações sociais foram relevantes na luta pelo direito à educação na década de 1980. Lord (2017) explicita que o processo de retirar o tema educação do enfoque assistencialista e ampliar para uma noção de direito público subjetivo naquele período era o maior desafio que as organizações sociais tinham a vencer. Isso evidencia que, ao mesmo tempo em que se tinha esse direito inscrito na Constituição, a sua efetivação traria momentos de embates e lutas a serem enfrentados pela classe trabalhadora.

De acordo com Cury (2002), a declaração e garantia de um direito é imprescindível em um país como o Brasil, marcado pela grande influência elitista onde comumente o acesso à educação esteve reservado apenas para aqueles que pertenciam à elite da sociedade. A garantia através de direitos e princípios na lei maior proporciona ao cidadão também o direito de reivindicação e fiscalização do cumprimento da legislação no acesso aos direitos conquistados. Na CF/88, é notório que os direitos humanos são colocados como prioridade, o que proporcionou uma maior ampliação da educação como um direito.

Sobre o direito à educação como direito social, Cara (2025) considera ser emancipatório, pois é fundamental a participação nas decisões da sociedade, tornando os cidadãos aptos para o exercício da esfera governamental. O direito à educação deve proporcionar o desenvolvimento pleno das potencialidades para que o cidadão esteja apto a participar ativamente do governo. De acordo com Monteiro (2003), o direito à educação oportuniza aprendizagens que são indispensáveis para o desenvolvimento amplo da personalidade humana em suas dimensões física e estética, no interesse individual e social, se configurando como um direito essencial para o desenvolvimento humano.

As competências e responsabilidades dos entes federados com a educação se fazem em regime de colaboração. A CF/88 no Art. 211 traz que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil,1998). Cabendo a atuação das esferas de forma colaborativa, nessa divisão de responsabilidades designou-se aos municípios a responsabilidade de atuarem na oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental, este partilhado com o Estado.

No que diz respeito à garantia do padrão mínimo de qualidade, posto no parágrafo 1º do referido Art. 211 da CF, a Emenda Constitucional nº 108/2020 determina que o padrão mínimo

de qualidade considera “as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuado em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do Art. 23 desta Constituição” (Brasil, 2020). Para Sena (2014), o CAQ é a tradução operacional do financiamento educacional para que possa atingir o padrão mínimo de qualidade solicitado na Constituição. A regulamentação do CAQ, ainda não foi realizada e continua sendo uma das pautas de luta da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE)[1] e outras entidades da sociedade civil.

Para a garantia do direito à educação com o padrão mínimo de qualidade são necessários recursos materiais, o que demanda um financiamento educacional. O debate em torno da preocupação em assegurar o financiamento da educação tem se estendido por um longo período, inclusive era o tema central na elaboração da constituinte, visto que não é possível pensar em garantia do direito à educação sem a existência de um financiamento. Saviani (1998) descreve que a vinculação explícita na Constituição com a definição de um percentual mínimo de orçamento das esferas do governo é uma conquista que não pode ser perdida. Atualmente uma das lutas da educação é não perder aquilo que já se tem garantido em lei.

A Constituição define no Art.212 o percentual de recursos que os entes devem destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino: “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 [...]” (Brasil, 1988). A existência de um compromisso financeiro garantido na legislação afirma a ideia de responsabilidade contínua do poder público com financiamento. Segundo Martins (2019), a vinculação de um conjunto de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino indicava o nascimento do principal pilar do financiamento educacional no país, inaugurado na Constituição de 1934.

Estratégias para que a educação seja um direito de todos os cidadãos e assegurado pelo Estado devem ser colocadas em prática mediante planejamento e ações do Estado. É nessa perspectiva que foi dada a redação do Art. 214 com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que estabeleceu a obrigatoriedade de definir um percentual do PIB de investimento na educação. A CF/88 estabelece um PNE com duração decenal objetivando articular o sistema nacional de educação por meio do regime de colaboração com definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias de efetivação que assegure a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus níveis, etapas e modalidades através de ações integradas entre os entes (Brasil, 1988). Ao

[1] A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, criada em 1999 por organizações da sociedade civil, tem como missão atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para promoção de uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade no Brasil. Disponível em: https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/. Acesso em: 9 fev. 2026.

discutir sobre o tema, Cury (2011) aborda que o PNE como uma lei de âmbito nacional deve estabelecer normas gerais com base no regime de colaboração e que, por envolver articulações entre os poderes, é uma matéria de interesse geral que precisa ter a complementação e integração necessárias de Estados e municípios.

A educação pode ser considerada como elemento que proporciona não apenas o desenvolvimento individual, mas também impacta nas relações sociais dos indivíduos, como ressalta Gadotti: "Todavia, o traço mais original da educação desse século é o deslocamento do enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico" (Gadotti, 2000, p.4). A educação engloba, além do individual, o meio social, político e ideológico no qual se insere o homem, contemplando o seu amplo desenvolvimento no mundo e se tornando necessária para o conhecimento dos seus direitos políticos e sociais.

Desde a sua promulgação, a Constituição foi alterada por diversas emendas constitucionais no capítulo da educação. Para Saviani (2013, p. 221), "No entanto, apesar de se ter avançado também no âmbito das políticas educativas, permanecem ainda fortes limitações, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade". Embora a educação no país tenha passado por melhorias, ainda são diversos os problemas, dentre eles a precariedade, que é um problema antigo, mas que ainda marca fortemente as características da nossa história educacional e que faz necessária uma luta constante em torno de melhorias na educação e efetivação da garantia do direito à educação.

Para a efetivação desse direito é preciso que sejam elaboradas políticas educacionais que venham a atender os princípios da Constituição e garantir a universalização do ensino público. A relevância da promulgação da Constituição para o campo educacional vai além do reconhecimento do direito à educação; foram criados diretrizes e dispositivos que passaram a orientar às políticas educacionais desenvolvidas pelos entes federados envolvendo medidas práticas para que sejam efetivadas.

Assim, para discutir a educação pública e de qualidade como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988), se faz necessário pensarmos sobre as políticas educacionais para promover ações na garantia dos direitos. Nos estudos sobre políticas educacionais é importante compreender a diferença entre Estado e Governo. De acordo com (Hoffling, 2001, p. 31), define-se

> [...] Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política

> de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Em um país, o Estado deve servir como uma base para seu funcionamento. O Governo administra o Estado e desenvolve as ações que devem ser propostas da sociedade oriundas das demandas sociais. A relação existente entre Estado, Governo e a política educacional é relevante no entendimento do modo organizacional da política educacional de um país. Partimos da compreensão de que ao nos referirmos à política educacional tratamos das ideias e ações, enquanto as políticas educacionais revelam a política educacional na sua multiplicidade e diversidade e refere-se a áreas específicas de intervenção (Vieira, 2007). Conhecer os termos é essencial para compreender na sua totalidade e em partes seus conceitos diante da importância sobre os estudos na área educacional.

As políticas de educação, entendidas como políticas sociais, são aqueles referentes às ações estabelecidas pelo Estado com foco na redistribuição dos benefícios sociais com o objetivo de reduzir as diferenças estruturais que são geradas pelo desenvolvimento socioeconômico (Hoffling, 2001). As políticas educacionais postas pelo Estado em seu desenvolvimento necessitam reduzir as diferenças que o modelo capitalista ocasiona na sociedade de modo que suas ações venham a garantir a efetivação do direito posto na Constituição.

Shiroma *et al.* (2004) destaca que a política nacional de educação não se constitui apenas de legislações que são propostas por indivíduos com poucos conhecimentos do ambiente educacional, visto que muitas vezes essas políticas são extremamente impactadas por questões financeiras. O Brasil, por ser um país com grande quantidade de sistemas estaduais e municipais, termina por dificultar a ideia de uma política nacional. Com a nova Constituição a política educacional brasileira passa a ser orientada por uma legislação considerando a educação como direito social e dever do Estado, de modo que diversos aspectos passam a ser considerados como prioritários dentro dessa política.

A política educacional passa a ser constituída como uma política de Estado e de governos, diante da democratização dos direitos sociais. É relevante compreender que a formação da sociedade influencia diretamente na organização da educação brasileira. O Estado tem papel relevante na materialidade das políticas educacionais que refletem diretamente na educação escolar. Segundo Santos (2016), garantir a educação escolar pública vai muito além da existência de escolas, ou de formular políticas educacionais com base na legislação. É preciso considerar a realidade da sociedade em dado momento.

Nesse cenário, é de extrema relevância destacar o papel dos movimentos sociais frente à luta pelas políticas educacionais, considerando que as políticas se formulam das lutas, discussões e reivindicações da sociedade. Segundo Arroyo (2010), os movimentos sociais buscam ocupar espaço para que as políticas sejam democráticas, além de democratizar seus processos de formulação, gestão e implementação, tornando o Estado democrático. A educação é compreendida como uma política pública que o Estado deve manter para toda a população como um direito e não um benefício para classes privilegiadas.

Compreende-se as políticas educacionais como ações desenvolvidas pelo governo para garantia da educação pública, e essa materialização da política educacional como traz a Constituição precisa acontecer na parceria entre União, Estados e Municípios, o que exige do Estado uma reorganização do marco normativo em âmbito nacional que organizasse o sistema de ensino brasileiro conforme o cenário atual, com princípios de garantia do direito à educação como direito social. Trazendo para realidade dos municípios a CF/88 é considerada o fundamento jurídico vigente que determina a criação de suas políticas educacionais de modo que possa assegurar o direito à educação em seus territórios.

No entanto, ao discorrer sobre o direito à educação no marco legal, apresentamos uma síntese da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394 (Brasil, 1996), destacando seu processo de aprovação e principais artigos que garantem o direito à educação e norteiam as políticas educacionais. A LDBEN, aprovada, e o sistema educacional brasileiro têm em seu principal instrumento de organização a Constituição cidadã. Como destaca Castro (2000), "À União cabe a coordenação da política nacional de educação, a articulação dos diferentes níveis e sistemas e o exercício das funções normativa, redistributiva e supletiva". É nessa perspectiva que se organiza a LDBEN quanto ao papel da União sobre a política educacional.

O andamento do processo de elaboração da LDBEN, iniciado em 1988 e concluído com sua aprovação em 1996, envolveu diversos atores com a forte presença do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. A esse respeito Brzezinski (2010, p. 187) esclarece:

> O Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB (Fórum), legítimo representante do mundo real, por intermédio de entidades da sociedade civil que o compunham, também logrou êxito em um ou outro dispositivo da lei, porque acompanhou pari passu as tramas legislativas no Congresso Nacional e participou dos debates e embates entre os dois mundos que se confrontavam tanto no campo das ideias como no das práticas.

A participação do Fórum Nacional era vista como fundamental para o acompanhamento e a participação nos debates desenvolvidos naquele período. Do ponto de vista das práticas, a presença dos principais agentes da educação nas negociações realizadas pelo Congresso

configurava-se como a conquista de um espaço de lutas. As discussões desses dois campos sobre a temática subsidiaram aquisições que foram essenciais para a educação brasileira.

A sociedade brasileira estava diante uma reconfiguração com a redemocratização pela qual passava o país, o que torna importante frisar que, assim como na CF/88 havia um grande dilema entre público e privado na LDB (Brasil, 1996), consequente refletia em torno do financiamento da educação e do direito à educação. Pode-se afirmar que havia um tensionamento com a presença de perspectivas neoliberais, como é colocado por Brzezinski (2010). O autor expõe um cenário de disputas ideológicas, no qual ensino privado sob administração de empresários não encontrou obstáculos e transformou o direito à educação determinado na CF/88 em mercadoria. Consolidar novas diretrizes para educação do país levou um longo período, o que nos leva a refletir sobre o quão demorado são os trâmites de sistematização das legislações educacionais., no entanto, as diretrizes significam um grande avanço na educação, Para Saviani (2010), pensar em uma lei específica para a educação significa que se planeja sistematizá-la e não somente institucionalizá-la, pois as instituições de ensino já existiam antes mesmo das leis.

A LDB inicia seu texto com a abrangência da educação considerando que os processos educativos acontecem além das unidades de ensino. nas relações fora da escola (Brasil, 1996). Silva e Silva (2016) enfatizam a relevância dos demais espaços e instituições sociais que proporcionam ações que desenvolvem a formação humana. A alteração é relevante na forma de considerar a abordagem dada à educação nas diretrizes para entendermos que escola e sociedade se interligam. Cury (2002) ressalta que o reconhecimento da magnitude da educação acontece por envolver todas as dimensões do ser humano, por pertencer ao indivíduo como tal, envolver a participação na comunidade e significar a igualdade básica entre os homens, uma das características da educação do século XX.

Em seu Art. 4º, a LDB garante as condições nas quais é efetivada a educação, determinando a obrigação do Estado para garantir o direito à educação, enfatizando que a Educação Básica é gratuita e obrigatória para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade e a Educação Infantil até os 5 anos que corresponde a creche e pré-escola (Brasil, 1996). Como afirmam Silva e Silva (2016), a ampliação dessa obrigatoriedade é resultado das alterações geradas ao longo dos anos, diante da mudança da própria CF/88, bem como das reivindicações da sociedade na concepção de ver assegurado no suporte legal da educação nacional normas e exigências pela diversidade de setores no avanço histórico da sociedade brasileira.

Não basta garantir uma educação básica gratuita, é preciso tratar do acesso e da existência de vagas. O Art. 5º estabelece que, na ausência do poder público em garantir o acesso

à educação básica obrigatória, o cidadão pode recorrer à esfera do judiciário, considerando que a educação é um direito público subjetivo. O amparo legal da judicialização é, portanto,uma forma de o cidadão buscar os direitos garantidos. Os estudos de Lord (2017) retratam que a partir de 2013 a demanda pela busca do direito à educação no judiciário aumentou, e a inexistência de vagas foi o primeiro aspecto que levou os cidadãos à judicialização. Para reivindicar tal direito é necessário ser conhecedor de seus direitos, talvez por esse motivo ainda existem pessoas que não o reivindicam.

A LDB tem como objetivo organizar o sistema educacional brasileiro e sistematizar as normas da Constituição no que diz respeito ao direito à educação, determinando os deveres do Estado e da família. Ela norteia os municípios na organização e no funcionamento da política educacional desenvolvida, delineando medidas para que sejam cumpridas as determinações estabelecidas na legislação, além de funcionar como uma base legal fundamental para as políticas educacionais, mas sem o papel de definir metas e estratégias para a educação (Brasil, 1996). É nesta condição que se estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE): como um documento de planejamento decenal da educação que coloca em prática os princípios da LDB através de metas e estratégias que buscam a garantia de acesso universal ao ensino público e de qualidade capaz de diminuir as desigualdades. Portanto, a seguir trataremos sobre o PNE para compreender como a legislação é reproduzida em metas e estratégias, mantendo a relação entre as leis e as políticas educacionais.

A responsabilidade da União em elaborar um plano nacional fica definido na LDB/96 no inciso I do artigo 9º, que traz que o plano deve ser elaborado em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 1996). Desde a aprovação da LDB foram elaborados o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2014, ambos estabelecendo metas e estratégias com o objetivo de planejar a política educacional brasileira. Como destaca Saviani (1998, p. 163), “constitui-se mais um mandamento legal tendente a auxiliar a solução do direito à educação no Brasil”. A criação do novo dispositivo de lei contribui para a garantia desse direito e para o enfrentamento das dificuldades que impedem o cumprimento desse direito.

O processo de redemocratização em 1988 traz as discussões sobre LDB e, concomitantemente, sobre um plano decenal. Com a aprovação da LDB, a União tinha o prazo de um ano para encaminhar o plano. O Ministério da Educação da Educação (MEC), junto ao INEP, buscou organizar um plano, enquanto as entidades educacionais planejaram suas propostas através da realização de Congressos Nacionais Educacionais (CONED) (Saviani, 1998). A participação das entidades na elaboração de proposta possibilitou o envolvimento de

quem faz a educação na tomada de decisões, de modo que as ações da sociedade para garantir seus direitos têm como resultado as políticas educacionais.

A Lei 10.172/2001 instituiu o PNE 2001-2010 que de modo geral atendesse às determinações do art.214 da Constituição. Para cada etapa das modalidades de educação são postas diretrizes e estratégias. É importante ressaltar que no texto final prevaleceram as sugestões presentes no texto do MEC. Sobre o PNE, na análise de Cury (2011), os vetos sobre os aspectos do financiamento resultaram em um Plano sem sustentação econômica e financeira, de modo que tornou os Estados e Municípios mais indulgentes na elaboração dos planos – isso proporcionou limitações no que diz respeito ao alcance das metas propostas no plano.

O PNE 10.172/2001 foi composto por 295 Metas e tinha como objetivos fundamentais erradicar o analfabetismo, universalizar a educação, expandir a oferta da Educação Infantil e melhorar a qualidade do ensino. Conforme dados do MEC, somente algumas metas foram cumpridas. A esse respeito Cury (2009) ressalta que com esse resultado é preciso se pensar no que fazer e no que não se fez sobre um novo plano. Segundo Dourado (2010), o PNE 2001-2010 se configurou em sua proposta como uma política de Estado, mas na prática não se reproduziu como um conjunto de normas capaz de orientar as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como é previsto em um plano nacional. Percebe-se que é preciso haver articulação entre as políticas educacionais de forma que inclua a participação da sociedade civil.

Em resumo, o Plano de 2001 buscou direcionar as políticas educacionais, mas suas metas tiveram um baixo percentual de cumprimento. Como destacam alguns autores, os vetos do presidente da república sobre o financiamento colaboraram diretamente para esse percentual. Diante dos desafios educacionais ainda existentes ao final da vigência do plano era oportuno que houvesse a proposta de continuidade de um plano decenal elaborado com a participação da sociedade para progredir com o desenvolvimento da educação estabelecendo metas e estratégias sólidas que visassem a garantia do direito à educação.

Nesse sentido, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi realizada em 2010. A CONAE se estabeleceu como um acontecimento único na história das políticas educacionais no Brasil com o envolvimento da sociedade civil, agentes públicos, entidades de classes, profissionais da educação, alunos, pais e responsáveis (Brasil, 2010). Os resultados das discussões entre os entes e a sociedade civil foram consolidados em um documento como proposta para o PNE.

> Ele traz, assim, uma contribuição inestimável para o futuro da educação brasileira, pois concretiza o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo

> na direção da garantia da educação como bem público e direito social. Espera-se que sua ampla divulgação, disseminação e debate possam servir de referencial e subsídio efetivo para a construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) [...] (Brasil, 2010, p.11).

A então proposta organizada de forma democrática com metas e estratégias que buscavam a garantia da educação como um direito social do povo brasileiro, seria então encaminhada ao MEC. O debate em torno da educação foi realizado por estudiosos e demais pessoas que compunham a sociedade. Como afirma cara (2019), um PNE deve ter como eixo a educação como direito e a qualidade como o princípio fundamental e condicionante da garantia de tal direito. O PNE 2014-2024 foi aprovado em junho de 2014 pela Lei 13.005/2014. Para o monitoramento e avaliação do plano foram definidas as seguintes instâncias:

> A avaliação do plano é feita de acordo com o Art.5º
>
> I - Ministério da Educação - MEC;
>
> II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
>
> III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
>
> IV - Fórum Nacional de Educação. (Brasil, 2014)

No tocante a esse assunto, o estudo de Cara (2019) reitera que essas instâncias avaliativas por ele consideradas como oficiais se omitem de cumprir essa tarefa que lhe cabem, ressaltando que apenas o INEP, mesmo diante das adversidades, procura fazer o monitoramento. Para além desse monitoramento, a sociedade civil também realiza seu monitoramento, cabendo evidenciar a relevância da CNDE, que participa ativamente do monitoramento do cumprimento das metas, das discussões, debates e conferências sobre o PNE.

A Lei 13.005/2014, no Art. 8º, define que Estados, Distrito Federal e Municípios devem elaborar planos de educação ou adequar os já aprovados, no prazo de um ano (Brasil, 2014). Essa medida faz com que o município planeje a longo prazo sua política educacional, definindo metas e estratégias que transformem a legislação e as diretrizes educacionais nas ações práticas da educação municipal.

No entanto, de acordo com os relatórios de avaliação do INEP (2024), é possível identificar que das metas que se concentram no ponto central do direito à educação básica por abordarem a garantia da qualidade, da universalização e redução das desigualdades, apenas a Meta 7 foi parcialmente cumprida. As demais Metas não foram cumpridas ou se encontram distantes de serem cumpridas. O não cumprimento dessas Metas nos faz refletir sobre a garantia do direito à educação. Como é posto por Cara (2019), mesmo com a aprovação da lei sendo um passo importante, com a ausência de cumprimento do PNE 2014-2024 sua contribuição para a

garantia desse direito tem acontecido de forma limitada. O PNE foi prorrogado até dezembro de 2025 pela Lei nº 14.234/2024.

É possível identificar que as metas relativas à universalização desse direito não foram nem mesmo parcialmente cumpridas. A Meta 2 de universalizar o Ensino Fundamental de nove anos foi considerada em retrocesso e distante de ser cumprida, lembrando que a pandemia pode, de certa forma, ter colaborado para agravamento da situação. Em sua avaliação do PNE 2014-2024 a CNDE ressalta que o acesso e a permanência voltaram a ser uma preocupação principal no contexto da pandemia, mas enfatiza que a exclusão escolar era um problema não resolvido anteriormente (CNDE, 2025).

Considerando a relevância da Educação Básica para o desenvolvimento pleno do ser humano, possibilitar sua universalização é materializar direitos fundamentais reivindicados pela sociedade. Como declara Cury (2002), a universalização indica que uma exigência posta como direito passa a ser difundida para todos ou amplia os níveis do atendimento. A construção do direito à Educação Básica no país pode ser vista como um grande desafio. Segundo Dourado (2013), tal situação é explícita através dos indicadores educacionais e é preciso um pacto federativo definido com base na coordenação e cooperação, proporcionando a organização dos processos, dos programas e políticas educacionais, da gestão e do financiamento, da mesma forma que a democratização da organização e da gestão educacional ampliando o direito e a regulação. A garantia do acesso e permanência na educação ainda se constitui de desafios que impedem seu avanço.

Pode-se concluir que o PNE 2014–2025, elaborado com maior presença da sociedade civil na discussão de sua proposta, é um documento norteador que não pode ser visto apenas como metas não cumpridas, mas como um mecanismo de reflexão para o próximo PNE e planos municipais, considerando os desafios e avanços mesmo que em um nível abaixo do esperado. No entanto, o comprometimento dos entes federados nas ações de cumprimento das metas de seus respectivos planos se faz necessário e pertinente dentro do cenário educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, alinhado às determinações da CF, LDB e PNE, cada Estado e Município elabora seu Plano Estadual de Educação (PEE) e por conseguinte o Plano Municipal de Educação (PME), as metas e estratégias nacionais são adaptadas de acordo com a realidade estadual e municipal buscando garantir que as políticas educacionais dos municípios estejam em concordância com as diretrizes nacionais e estaduais, porém voltadas para as especificidades do público local. Sobre este aspecto, Silva e Santos (2020) destacam o surgimento dos planos municipais como instrumento para os municípios desenvolverem as políticas educacionais, através de metas e estratégias definidas e elaboradas coletivamente pela sociedade.

No contexto do planejamento educacional brasileiro, ressalta-se que em 14 de abril de 2026 foi aprovado o novo PNE 2026-2036, através da Lei nº 15.388/2026. Estruturado de modo diferente do anterior, o plano é organizado em 19 objetivos, 73 Metas e 372 estratégias, com foco principal na qualidade, equidades e redução das desigualdades educacionais.

Entretanto, a educação em sua amplitude como direito enfrenta obstáculos na sua garantia se fazendo em um processo demorado onde não prevalece com maior dimensão a opinião da sociedade sobre as questões educacionais. Percebe-se que, mesmo com a existência da Constituição e de normativas como a LDBEN/96, PNE e PME norteando as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, na prática a consolidação ainda se faz de insucessos. Na sequência abordaremos sobre a descentralização e municipalização da educação no Brasil destacando o processo de construção dos sistemas de ensino.

3.2 A descentralização da educação: construção dos sistemas de ensino no Brasil

A descentralização e municipalização da educação brasileira se ampliaram nas décadas e de 1980 e 1990, período em que o país estava saindo de um regime de ditadura militar no qual as lutas sociais de diversos setores da sociedade reivindicavam a redemocratização no país, sobretudo no contexto educacional, momento em que se intensificaram as lutas pela escola pública. Com isso, com a volta da democracia e as políticas de educação tiveram novas configurações. A partir desse contexto, temos em 1988 a aprovação Constituição Federal, que dentre os direitos, traz a educação como um direito fundamental social e também um direito público e subjetivo de todos e dever do Estado (Brasil, 1988), o que implicou na busca de políticas públicas para viabilizar as condições de efetivação na prática desse direito.

Mediante o exposto, com a descentralização educacional no Brasil, percebe-se que esse processo se desloca entre centralização e descentralização na política administrativa, porém observa-se que ainda há necessidade de mais processos de descentralização, criando maiores condições de gestar os recursos das políticas de educação. É válido destacar que no Brasil Imperial teve início o movimento transferência de responsabilidade. Podemos mencionar o Ato Adicional 1834, que constatou esse movimento de transferência de responsabilidades. Isso posto, segundo Bordignon (2009, p. 17-18),

> O Ato Adicional de 1834 instituiu a monarquia federativa e transferiu às Assembleias Provinciais a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública. Mais que uma descentralização, houve um eximir-se de responsabilidades pelo poder central em relação ao ensino primário, entregando-o à sorte das Províncias e da iniciativa privada.

Assim, a educação passava a ter um novo momento, no qual tirava uma responsabilidade do poder central de legislar sobre a educação pública e incumbia às províncias o ensino primário e secundário, o que o autor considera como uma ação do governo em desobrigar-se com o ensino além de confiar no acaso das responsabilidades das Províncias e do setor privado.

Nesse entorno, é relevante frisar sobre a descentralização que, com debate iniciado a partir da década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros, defendia em sua luta a organização e democratização da educação, o que se encaminha para a descentralização da educação no país. É importante esclarecer que os movimentos ganharam força em suas reivindicações, porém, o país sofreu o golpe militar na década de 1960, o que reprimiu todas as formas de democracia, e as lutas dos movimentos perderam espaços na sociedade.

Dessa forma, o processo de descentralização foi se efetivando a partir da década de 1990, com a redemocratização do país. Porém, em um sentido divergente, e não como era o desejo dos educadores que lutavam por esse processo. Como afirma Bordignon (2009), para os Pioneiros, a descentralização através dos sistemas não era apenas transferir responsabilidades da União para os entes, mas compartilhar poder e responsabilidades.

Na década de 1930, marcada pelo processo de industrialização que necessariamente precisava de mão de obra qualificada para produção, implicava haver uma educação que atendesse essas demandas, fazendo com que nesse contexto surgissem mudanças no cenário político. Em novembro de 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde como órgão articulador da educação e regulamentador do ensino no Brasil. No entanto, pouco se fez sobre a descentralização da educação nesse período. Com o fim do regime militar em 1985, a descentralização passou a ser uma luta efetiva da sociedade pela democratização das políticas públicas. Sobre a democratização, Vieira e Farias (2007) destacam que no Brasil ela aconteceu de forma lenta e se constituiu diante de muita luta política, que buscava a construção de um país democrático que proporcionasse o acesso aos direitos sociais básicos à população brasileira.

Posto isto, no Brasil os sistemas de ensino se configuram em torno desse processo de descentralização, conforme estabelecido na CF/88, que possibilitou a criação de seus sistemas tomando para si a responsabilidade pela organização das políticas educacionais de acordo com suas necessidades. Esse acontecimento, descentralizado com a transferência de responsabilidade, marca o início de diversas transformações no contexto educacional brasileiro. Como mencionado no Art. 211, os sistemas de ensino serão organizados pela União, Estados, Distritos Federal e os Municípios em regime de colaboração de modo a assegurar um ensino obrigatório universal de qualidade e com equidade (Brasil, 1988).

A promulgação da CF/88 foi um marco importante para a descentralização ao definir em seu Art. 1º o Brasil como uma República Federativa formada pela união entre Estados, Municípios e Distrito Federal, e definindo em seus artigos princípios de colaboração entre os entes (Brasil, 1988). Quanto a esse pacto federativo, é relevante pontuar que o Brasil é formado por um grande número de estados e municípios, com suas peculiaridades específicas, o que pode dificultar a realização desse sistema. Sobre o modelo federativo do país, Cury (2002, p. 173) destaca que "[...] um dos obstáculos para a realização deste modelo federado é a desproporção existente entre os estados do Brasil seja sob o ponto de vista de recursos financeiros, seja do ponto de vista de presença política, seja do ponto de vista de tamanho, demografia e recursos naturais". Essas desigualdades podem ser consideradas como principal obstáculo para o funcionamento justo e equilibrado desse modelo federativo.

Todavia, a sistematização da educação é realizada pelos entes federativos considerando a legislação nacional e, não havendo uma sistematização nacional pensada a partir das realidades dos estados e municípios, com normas para serem seguidas por todos os entes, pode gerar prejuízos para alguns. A esse respeito, Saviani (2010) enfatiza que a existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) é uma das formas de dar respostas e atender as necessidades educacionais de um país organizado em regime de colaboração. No entanto, vale ressaltar que a falta de orientações normativas, assim como de observações das normativas que existem do SNE, pode ocasionar prejuízos e desafios aos municípios no tocante ao regime de colaboração no processo de implantação e implementação de políticas educacionais.

Enfatizamos que em outubro de 2025, depois de um longo período de luta e debate da sociedade civil, movimentos sociais e educadores, a lei que cria o SNE foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e instituída pela Lei Complementar nº 220/2025. A aprovação é a consolidação de uma exigência constitucional e também de uma das estratégias postas no PNE – essa aprovação sinaliza para uma melhor forma de organização das políticas educacionais desenvolvidas na Educação Básica do país almejando garantir o direito à educação nos padrões mínimos de qualidade e a redução das desigualdades. Nesse sentido, Saviani (2010) destaca que a construção de um verdadeiro SNE deve se dar de forma unificada e em articulação com os aspectos da educação no país, de modo que as normas e procedimentos sejam válidos para todo seu território, tendo em vista assegurar uma educação com padrão de qualidade igual para toda a população.

A reforma de Estado nos anos de 1990se fez com a forte presença do neoliberalismo, momento em que o cenário educacional ganha novos rumos. Especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso houve a promulgação de diversas normativas dentre elas a

LDBEN/96 e a EC Nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Tais instrumentos fortaleciam de forma mais intensa a ideia de desconcentração e não a concepção de descentralização definida pela Constituição (Brasil, 1988), além das reformas que se direcionavam para a educação nos âmbitos federal, estadual e municipal.

No período, o neoliberalismo se fortalecia no país, e a descentralização era defendida como uma forma de reduzir os gastos do governo. A esse respeito se faz relevante evidenciar o entendimento de descentralização na visão neoliberal. Segundo Lagares (1998), a descentralização é vista como um meio de ampliar a eficácia e eficiência das políticas públicas. Assim, deixa de se considerar as limitações existentes no país no que tange às suas características históricas e sociais existentes na sociedade que se fazem fortemente presentes nessas conjunturas. Esse modelo era defendido pelos organismos internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional e o setor privado, que influenciaram diretamente nesse processo.

Considerando esse viés do processo de descentralização, alguns autores consideram que no Brasil houve a descentralização, outros a desconcentração. Os estudos de Peroni (2016) sobre a política educacional nos anos 90 definem a existência do movimento de centralização e descentralização, o qual descentraliza as responsabilidades e centraliza o controle. A União continua com o controle sobre as diretrizes educacionais no país mesmo com a existência do regime de colaboração entre os entes federados.

Nas discussões em torno desse processo, Lobo (1990) explicita que a descentralização demanda mudanças na distribuição do poder de forma que haja participação na tomada de decisão que eram concentradas na mão da minoria. Por esta razão, governos com condutas centralizadoras em alguns casos optam apenas por transferir as obrigações e não a divisão de poder privilegiando a desconcentração, e de forma equivocada a nomeiam de descentralização. O governo passa as responsabilidades sem deixar que a decisão seja feita pelo outro. Para a autora, a desconcentração consiste na expansão física de órgãos governamentais, nos quais o poder de tomar decisões não muda (Lobo, 1990). Os serviços se propagam e o poder, então, permanece centralizado, não havendo mudanças políticas nem decisórias.

Com a aprovação da LDB, as normas para construção dos sistemas enfatizam a prevalência do regime de colaboração e a autonomia dos entes federados (Brasil, 1996). Dessa maneira, a União é a principal responsável por normatizar a execução da política de educação a nível nacional, porém de forma articulada com os diferentes sistemas, e a prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos (Brasil, 1996). Essas características de atuação dos

entes federados mostram que a educação brasileira se desenvolve dentro de um sistema descentralizado e ao mesmo tempo articulado.

Para tanto, é necessário compreendermos o que é um sistema de ensino. O Parecer CNE/ CEB n.30/2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury define sistema como o conjunto de competências e atribuições que são direcionadas para o desenvolvimento da educação escolar materializado nas instituições, órgãos executivos e normativos, com recursos e meios articulados pelo poder público competente, que sejam abertos ao regime de colaboração e respeitando as normas vigente (Brasil, 2000). Um sistema se constituí por instituições, órgãos, normas e legislações – esses elementos são as instâncias deliberativas, normativas, executivas e de controle social.

Considerando tais afirmações e a organização da articulação entre os entes federados para a gestão da educação no país, conforme as diretrizes legais, está delineada a responsabilidade da União com as normas e diretrizes que são gerais para o sistema de ensino que tem como órgão normativo o Conselho Nacional de Educação (CNE). No contexto estadual, como detalha o Art. 10 da LDB, fica permitido aos estados organizar, manter e desenvolver os órgãos que pertencem aos seus sistemas de ensino (Brasil, 1996). Nesses sistemas os Conselhos Estaduais de Educação são os órgãos normativos que também orientam os sistemas municipais e possibilitam a integração entre os sistemas e as bases nacionais, além de exercer poder sobre a institucionalização dos sistemas municipais de ensino.

No entanto, com o processo de descentralização e municipalização a organização dos sistemas de ensino na esfera estadual se encaminha para a construção dos sistemas municipais. A esse respeito, Saviani (1999, p. 132) indica quatro passos para a implantar um sistema de ensino municipal, que são:

> a) Verificar a eventual necessidade de ajustes na Lei Orgânica do Município em decorrência da decisão de instituir o próprio sistema de ensino;
>
> b) Elaborar um projeto de lei do sistema de ensino do município a ser aprovado pela Câmara Municipal;
>
> c) Organização ou, se já existe, reorganização do Conselho Municipal de Educação, de acordo com o disposto na Lei do Sistema de Ensino Municipal;
>
> d) Dar ciência dessas iniciativas à Secretaria Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Educação.

Dessa forma, a implantação de um sistema de ensino se faz por etapas que ocorrem pautadas em legislações e se iniciam com mudanças na Lei Orgânica e com a criação da Lei do Sistema, sendo necessário existir um Conselho Municipal a partir do qual todas as decisões tomadas deverão ser formalmente comunicadas à Secretaria de Estadual de Educação e ao Conselho Estadual.

Sobre a criação dos sistemas municipais de ensino, segundo Sarmento (2005, p. 1374), é uma opção do município assumir a autonomia da política educacional visto que, "[...] pressupõe uma decisão pautada em lei, devendo ser interesse do executivo, aprovada pelo legislativo e contar com a participação de setores das comunidades nos Conselhos Municipais de Educação, parte integrante do sistema". Partindo desse entendimento, ao optar pela autonomia da política educacional, é preciso serem reformuladas e criadas bases legais aprovadas pelo Legislativo, assim como a participação da sociedade para que seja um processo democrático e participativo.

Então, a organização dos sistemas de ensino no país ocorre fundamentada na Constituição Federal e na LDB (Brasil, 1988, 1996) e se desenvolve a partir da articulação entre União, Estados e Municípios e seus princípios e responsabilidades. Deste modo, a materialização da municipalização impulsionada pelo Fundef/Fundeb foram as principais políticas inseridas nesse processo de criação sistemas municipais, no qual os municípios instituíram suas instâncias para executar as ações dessas políticas educacionais e se tornam os principais responsáveis pela Educação Básica.

Os aspectos aqui apresentados foram alguns dos mais relevantes que dizem respeito ao contexto da descentralização dos entes federativos e municipalização brasileira. Diante dessas considerações, a seção que segue discorre sobre o Sistema Municipal de Educação (SME) de Altos-PI com base na Lei Municipal n° 245/2009, considerando as incumbências de suas instâncias de deliberação, normatização, execução e controle das políticas educacionais.

4 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE ALTOS-PI: CONHECENDO SUAS INSTÂNCIAS DELIBERATIVAS, NORMATIVAS, EXECUTIVAS E DE CONTROLE SOCIAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na presente seção abordamos o SME de Altos-PI descrevendo inicialmente a caracterização do município, elencando seu processo de formação e como se encontra a organização da rede municipal atualmente. Descrevemos o cenário da investigação por compreender que é essencial contextualizar para entender suas especificidades e características na totalidade. Em seguida, abordamos suas instâncias de deliberação, normatização, execução e controle social das políticas educacionais, apresentando suas atribuições, composições e funções na execução das políticas educacionais no sistema de ensino municipal.

4.1 Formação do munícipio e organização atual da rede municipal

O município de Altos-PI, localizado na região Nordeste do Brasil, no estado do Piauí, está situado na mesorregião Centro-Norte piauiense e microrregião de Teresina. O povoamento de Altos teve início em 1800 com a chegada do cearense João de Paiva. A família de João de Paiva foi ocupando lugares que posteriormente se chamaram Altos de João de Paiva. Em 1891, estabeleceram-se as primeiras lojas pelo Capitão Francisco Raulino naquele povoado com poucas casas cobertas de palha. Em julho de 1922, através da Lei estadual nº 1.041/1922, a cidade obteve independência administrativa e passou a ser denominada Altos, a palavra “altos” faz referência ao relevo local formado por morros (Altos, 2019).

A cidade limita-se ao Norte com José de Freitas e Campo Maior; ao Leste com Coivaras; ao Sul com Beneditinos, Demerval Lobão e Pau d’Arco do Piauí; ao Oeste com Teresina e Demerval Lobão. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Altos tem área territorial de 957.232km² e uma população estimada de 47.453 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era 0,614 em 2010.

Na economia, no ano de 2022, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita foi de R$ 13.219,32. A população residente por domicílio era de 22.851na zona urbana e 9.465 habitantes formavam a população do campo – o município tem sua maior área territorial situada na Zona Rural (IBGE, 2022). Com clima tropical sub úmido e período de seis meses de seca, possui vegetação de Caatinga/Cerrado e Cerrado Floresta. A produção agrícola ocorre com base na agricultura de produção sazonal de mandioca, feijão, milho e arroz. Na pecuária sobressai-se a criação de aves, bovinos, assinos, caprinos, equinos, suínos, ovinos e muares (Cepro, 2013).

No contexto educacional, atualmente o município conta com 48 unidades de ensino que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Quadro 2 apresenta o número de unidades de ensino de Educação Básica no município por dependência e localização.

Quadro 2 - Unidades de ensino no município de Altos-PI

Unidades de Ensino de Educação Básica			
Dependência	**Rural**	**Urbana**	**Total**
Estadual	0	8	8
Municipal	12	23	35
Privada	0	5	5
Total	48		

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base no Censo/INEP, 2024.

Das 23 escolas municipais localizadas na Zona Urbana, dez são Centro Municipal de Educação Infantil (CEIM), que oferta apenas Educação Infantil; 13 oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, finais e EJA, sendo apenas uma escola com EJA, a qual tem duas turmas multisseriadas e quatro escolas com Ensino Fundamental Anos Finais. As 12 escolas situadas no Campo (Zona Rural) oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, com somente uma escola ofertando EJA em turma única multisseriada, uma não oferece Educação Infantil e quatro possuem Ensino Fundamental Anos Finais.

Em 2024, as matrículas nas escolas municipais totalizaram 7.760 distribuídas em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e EJA nas escolas situadas na cidade e no campo. No Quadro 3 apresentamos a distribuição de matrículas do município nas escolas urbanas e rurais, por etapa e modalidade.

Quadro 3 - Distribuição de matrículas por etapas e localização

Etapas	**Zona Urbana**	**Zona Rural**	**Total**
Educação Infantil	1.751	358	2.109
Ensino Fundamental	4.574	1.012	5.586
EJA	46	20	66
Educação Especial	522	47	569
Total Geral	7.761		

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base no Censo/INEP, 2024.

Atualmente, a rede municipal funciona em Tempo Integral, com apenas a EJA de forma parcial. No Quadro 3 percebe-se que as escolas urbanas possuem o maior número de matrículas nas três etapas da Educação Básica. A configuração é formada por escolas seriadas e

multisseriadas. As escolas seriadas são aquelas que possuem maior quantidade de matrículas, formadas por diretor e vice-diretor, vigia, auxiliares de serviços gerais, coordenador, secretário e professores.

As turmas multisseriadas existentes no município estão todas localizadas nas Escolas do Campo, aquelas com menores números de alunos e formadas geralmente por um único professor, vigia e auxiliar de serviços gerais, existindo também aquelas com mais de um professor. Atualmente apenas quatro escolas são multisseriadas, ambas ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. Quanto ao número de docentes nas escolas municipais, os dados do Censo Escolar de 2024 contabilizam 359 professores nas escolas urbanas e 93 em escolas do Campo (Zona Rural). Cabe destacar que, além dos docentes com regência em sala de aula, existem ainda os auxiliares educacionais que não são contabilizados no Censo.

A partir do contexto municipal apresentado, prossegue-se com a análise da organização do SME, enfatizando as bases normativas e as instâncias constitutivas desse sistema.

4.2 As instâncias deliberativas, normativas, executivas e de controle social das políticas educacionais do munícipio

O processo de descentralização e municipalização influencia na criação do Sistema Municipal de Ensino que repercute na política educacional municipal, na gestão da Educação Básica e na garantia do direito à educação. Diante das proposições legais que norteiam a organização dos sistemas de ensino brasileiro, é importante discutirmos sobre o processo que permeia a estruturação do SME de Altos-PI, pois compreendemos que seu modo de estruturação está diretamente relacionado com a efetivação do direito à educação no município.

A municipalização da educação pode ser vista como uma discussão que permeia as legislações brasileira há décadas. Os municípios ao longo dos anos foram se tornando peças centrais na política educacional brasileira, como ressaltam Silva e Sales (2021). Na Lei nº 5.692/71, antes da promulgação da CF/88, já era previsto o aumento das responsabilidades dos municípios com o atendimento educacional. Com a redemocratização, a promulgação da Constituição de 88 e as reformas educacionais dos anos de 1990, e com a aprovação da LDBEN/96 e do Fundef, esse processo se intensificou com a consolidação da municipalização do ensino no país.

A institucionalização do Fundef contribuiu diretamente para a consolidação da municipalização. Nesse sentido, Sales e Silva (2013) explicam que com a criação do fundo de

natureza contábil a distribuição dos recursos arrecadados é proporcional ao número de matrículas realizadas no ano anterior, de forma que quanto mais matrículas mais recursos o ente recebe. Os autores destacam que no contexto do Piauí houve uma grande disputa por alunos entre o estado e os municípios. Com base nisso, podemos considerar que as políticas de Fundo induziram os municípios à criação dos sistemas próprios de ensino, e que a administração dos recursos próprios da educação pode ser supostamente um desses interesses.

A CF brasileira determina que o ensino será oferecido em regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios em seus sistemas de ensino (Brasil,1988). No país, os Estados e municípios, conforme a legislação, podem optar por um sistema unificado, onde os entes federados têm suas responsabilidades sobre a educação. Com a LDBEN, os municípios tiveram a autonomia de organizar seus sistemas desenvolvendo as políticas e planos educacionais integrados aos federais e estaduais ou optar por integrar aos sistemas estaduais (Brasil, 1996).

Para tanto, ao considerarmos a legislação em âmbito estadual, a Lei nº 5.101/1999 dispõe sobre a regulamentação do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, quanto a organização dos sistemas municipais, no Art. 8º explica:

> § 1º - Os municípios que organizarem seu próprio sistema de ensino deverão constituir seus órgãos executivo e normativo responsáveis pelo sistema, comunicando, em processo próprio, ao Conselho Estadual de Educação, a data do início de sua vigência (Piauí, 1999, p. 2).

A decisão de criar o Sistema Municipal obrigatoriamente deve ser comunicada ao Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio de ofício e envio da legislação que cria o sistema e o Conselho Municipal. O Conselho Estadual analisa e emite parecer autorizando a institucionalização do Sistema e comunica à Secretaria Estadual sobre a desvinculação daquele município do sistema de ensino estadual. Somente após autorização do Conselho o sistema está apto para funcionar e seguir com elaboração das demais normativas e instrumentos de planejamento da educação local.

No Estado do Piauí, sobre a institucionalização dos sistemas municipais em um estudo sobre o ensino público no estado, Ribeiro (2020) aponta que em dezembro de 2018, dos 224 municípios, 97 contavam com sistema próprio de ensino. Os números de municípios com sistemas próprios têm crescido rapidamente nos últimos anos. No entanto, podemos identificar que esses números aumentaram em levantamento realizado nos dados divulgados pelo CEE/PI sobre os municípios que possuem sistemas próprios de ensino: em 2023 o estado computava 166 municípios com sistemas próprios de ensino.

Os municípios piauienses em sua maioria desenvolvem uma política educacional própria considerando as normatizações da CF/88, LDB/96 e legislações estaduais, de forma que são os responsáveis pela oferta da Educação Básica. Os municípios obrigatoriamente devem fazer o desenvolvimento de suas políticas educacionais em regime de colaboração com a União e os Estados, seguir as normatizações, desenvolver instrumentos, criar instâncias e órgãos que pertencem à política educacional. Diante dessa discussão, seguimos com a análise do Sistema Municipal de Ensino de Altos-PI, apresentando aspectos relevantes sobre as instâncias do sistema, suas competências, e uma análise do Conselho Municipal de Educação, buscando identificar a relação entre a legislação e a prática do Conselho no desenvolvimento das políticas educacionais no município.

A educação do município de Altos, por um longo período, seguiu o sistema de ensino do estado do Piauí. A configuração do processo de institucionalização do SME de Altos se iniciou em dezembro de 2008, período em que se encaminharam os primeiros passos para a criação de uma rede municipal de ensino própria. A municipalização da educação em Altos refletiu a realidade de muitos municípios brasileiros no atendimento à Educação Básica. Naquele período, o gestor municipal era José Batista da Fonseca, pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). O então gestor era médico e foi prefeito do município no período de 2005 a 2012.

Sobre a estrutura do SME, na Lei Orgânica do Município está disposto que: [...] conterá, obrigatoriamente, organização administrativa e técnico-pedagógica do órgão municipal de educação, bem como projetos de leis complementares (Altos, 2010, p. 85). Para garantir essas condições, cabe ao município se organizar de forma administrativa e pedagógica para cumprir seus deveres com a educação, criando os dispositivos de leis que formam o sistema. A definição dos elementos na Lei Orgânica é o primeiro documento municipal a se referir à criação do sistema.

Nessa premissa, o município de Altos-PI, seguindo as normas determinadas pela legislação Federal e Estadual, e pela Lei Orgânica municipal, elaborou a Lei nº 219/2008 que cria o Conselho Municipal de Ensino (CME) e a Lei 245/2009 que cria o SME de Altos PI. Os documentos foram encaminhados ao CEE/PI, o qual é responsável pela autorização do sistema que em seguida autorizou por meio da Portaria CEE/PI nº 90, de 10 dezembro de 2009, o CME e o SME/ de Altos. Para melhor entendimento sobre a estrutura do SME/Altos, no Quadro 4 apresentamos em ordem cronológica as Leis que instituem suas instâncias e finalidades para compreender a criação e alterações da legislação municipal.

Quadro 4 - Leis que instituem as instâncias e finalidades do SME de Altos-PI

LEI/ DECRETO/ANO	FINALIDADE
Lei Orgânica Municipal/ 1990	Dispõe sobre a organização e estrutura do poder Executivo do munícipio.
Lei Municipal nº 003/1997	Cria o Conselho Municipal de Alimentação Escolar
Lei Municipal nº 184/2007	Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Conselho do FUNDEB.
Lei Municipal nº 219/2008	Cria o Conselho Municipal de Educação
Lei Municipal nº 245/2009	Dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências
Lei Municipal nº 339/2015	Cria o Plano Municipal de Educação
Decreto Municipal nº 32/2017	Institui o Fórum Municipal de Educação
Lei n° 425/2021, de 24 de março de 2021	Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Conselho do Fundeb no Município de Altos-PI, na forma que especifica.

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com dados da Semed.

Conforme exposto no Quadro 4, observa-se que o SME/Altos-PI é composto por instâncias de deliberação, normatização, execução e controle social das políticas educacionais. Ao fazermos uma análise da Lei de Criação do Sistema, buscamos identificar as instâncias e suas funções dentro do SME. Destacamos que não foram encontradas na pesquisa documental as leis que se referem ao Fundef e CACS-Fundef do ano de 1998, porém acreditamos que essas leis existiram no referido período.

Em 2009, com a autorização estadual, fica instituído pela a Lei nº 245/2009 o SME de Altos-PI, determinando a organização de uma estrutura municipal para exercer a administração da Educação Básica nas escolas municipais. Conforme a legislação municipal, exposta no Art. 2º, SME é um:

> [...] conjunto coerente e operante, constituído, por elementos necessários a sua unidade e identidade própria, respeitadas a sua realidade, diversidade e pluralidade, que permite a elaboração coletiva do Projeto Político - Pedagógico do município com foco na aprendizagem do educando, a emancipação das escolas e a autonomia da educação municipal, compreendendo os estabelecimentos, órgãos e instrumentos previstos no Art. 11 desta Lei (Altos, 2009, p. 1).

O SME se forma com elementos que prezam pelas suas características específicas e que proporcionam ao município elaborar um Projeto Político Pedagógico coletivamente focando na aprendizagem, emancipação e autonomia escolar municipal. Segundo Pereira (2018), isso aponta que o sistema surge do entendimento da existência do problema de um determinado cenário, como maneira de superar os problemas que o causaram, de modo que para ser sistema deve contribuir para essa superação. A autora acrescenta que não pode haver sistema

educacional sem uma sistematização da educação. Tais características são relevantes e não podem ser desconsideradas ao criar um SME.

Nessa perspectiva, para emancipação e autonomia com responsabilidade sobre sua política educacional, o Art. 8º da referida Lei determina como incumbência do município:

> I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado do Piauí;
>
> II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
>
> III - baixar normas complementares para o seu Sistema de Ensino;
>
> IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino;
>
> V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escola, e com prioridade, o ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino (Altos, 2009, p. 2).

Podemos considerar que as incumbências designadas ao município são as mesmas determinadas no Art.11 da LDBEN/96, com ajustes mínimos. Assim, a Lei municipal está em consonância com o conteúdo das Diretrizes Nacionais buscando a garantia do direito à educação. É importante ressaltar que, os princípios do ensino municipal elencados na Lei municipal nº 245/2009, são parcialmente iguais aos da LDBEN/96. Pois apresenta lacunas em relação à Lei de Diretrizes pela ausência em seu texto de atualizações relevantes realizadas entre 2013 e 2021 nos princípios da educação nacional que tratam da garantia do direito à educação no contexto da diversidade étnico-racial, da aprendizagem ao longo da vida, e da diversidade humana, cultural e identitária das pessoas com deficiência. Isso implica na necessidade de atualização.

Como destaca o Art. 10º, o SME abrange as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Ensino Médio, mantidas pelo município, as instituições de Educação Infantil da rede privada, órgãos colegiados e administrativos da educação municipal, ainda os instrumentos metodológicos e os elementos normativos necessários para o funcionamento e desenvolvimento do ensino (Altos, 2009). Contudo, as normativas educacionais do município fazem com que este se torne responsável por planejar, organizar, manter, desenvolver, acompanhar e avaliar a educação no âmbito municipal.

Nessa premissa são organizadas suas diretrizes e instâncias como apresentam as legislações federal e estadual para efetuar as ações que garantem o direito à educação. Dentro do SME, cada instância tem suas funções e competências de modo que deve haver articulação

entre elas, garantindo que o desenvolvimento das ações ocorra democraticamente –um princípio relevante na efetivação do direito à educação.

Partindo desse entendimento, na composição do SME formada por estabelecimentos, órgãos e instrumentos com responsabilidades específicas que operam no desenvolvimento da política educacional, o Quadro 4 traz os órgãos que compõem o SME e a função definida na Lei nº 245/2009.

Quadro 5 - Órgãos do SME e sua função de acordo com Art. 11º da Lei 245/2009

ÓRGÃOS	FUNÇÃO
I - A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SEMECEL	Executiva
II - O Conselho Municipal de Educação	Normativa, deliberativa, consultiva e fiscalizadora
III - O Plano Municipal de Educação - PME	Instrumento de planejamento
IV - As instituições do Ensino Fundamental, Médio e Educação Infantil criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal e as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada	Executiva

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base na Lei 245/2009, com adaptações.

Concebendo a função dos órgãos que compõem o SME expostas no Quadro 4, o município suplementa com a legislação federal e estadual quando define as instituições, Secretaria de Educação e CME, existindo alteração na composição ao inserir o PME. Outro aspecto a ser observado é a inserção de instituições de Ensino Médio como órgãos do SME, visto que essa etapa da Educação Básica não é incumbência do poder público municipal. No entanto, é importante compreender que, na estruturação de um Sistema de Ensino, o PME não se caracteriza como órgão, mas como um instrumento de planejamento da política educacional. A LDBEN/96 e o PNE 2014-2024 se referem à elaboração do Plano como forma de colaboração entre os entes para organizar a política educacional brasileira (Brasil, 1996, 2014). Cabe mencionar que em 2016, mediante aprovação da Lei Municipal 358/2016 que cria a Secretaria Municipal de Educação de Altos-PI (Semed), o órgão deixou de integrar a Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer.

No contexto da estrutura do SME, a Secretaria de Educação é uma instância que executa a política educacional. No Art.12 a Lei Municipal 245/2009 descreve que a secretaria deverá: gerir as escolas; coordenar e definir as políticas educacionais municipais articulando com PME, CME e Câmara Municipal; definir e cumprir a responsabilidades educacionais; garantir e regulamentar condições para gestão democrática, propiciar a construção do Projeto Político Pedagógico; organizar dados do sistema; elaborar planejamento estratégico; elaborar e alterar

seu regimento e cronograma; bem como CME e o Plano de Carreira do Magistério (Altos, 2009). O município passa a organizar a educação local de acordo com suas necessidades, com escolas mantidas pelo poder público municipal, a Secretaria Municipal como órgão gestor e o Conselho Municipal como órgão normativo do sistema (Pereira, 2018).

Ainda segundo a referida Lei, a Semed é responsável por definir junto com o CME os padrões mínimos de funcionamento das escolas; desenvolver programas de formação de professores; participar da elaboração do orçamento para educação; institucionalizar medidas introduzidas no SME; implementar regime de colaboração e parcerias, ouvindo CME; conhecer e buscar fontes de financiamentos de projetos; elaborar e implementar programas; subsidiar escolas no programa de alimentação escolar; gerir programa de transporte escolar; orientar e supervisionar as escolas e apoiá-las administrativamente; desenvolver estudos para subsidiar ações educacionais no município; organizar e definir seu quadro de pessoal (Altos, 2009).

Após definição das responsabilidades e ações da Semed, a execução local das ações da política educacional é realizada pelas instituições de ensino, definido no Art. 26º da Lei 245/2009 que as instituições de ensino membros do SME cumprirão as normas da Lei incumbindo-se de:

> I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
>
> II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
>
> III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas.
>
> IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
>
> V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
>
> VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
>
> VII - Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (Altos, 2009, p. 7).

Dentro do SME as instituições têm responsabilidades administrativas, pedagógicas e sociais para cumprir as diretrizes curriculares e as políticas educacionais. As obrigações das instituições de acordo com a Lei totalizam sete. Nota-se, portanto, uma defasagem normativa, pois não ocorreram atualizações da Lei equivalentes às incumbências atribuídas no código legal federal. No entanto, as incumbências citadas nesse artigo da Lei municipal são na íntegra as mesmas postas no Art. 12 da LDB/96.

No que se refere às incumbências das instituições de ensino, as atualizações da LDBEN/96 incluem, por meio das Lei nº 13.663/2018, Lei nº13.803/2019, Lei nº 13.840/2019 e Lei nº 14.644/2023, os incisos:

> IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

> X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas;
>
> VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei;
>
> XI - Promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas;
>
> XII – Instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares (Brasil, 2018, 2019, 2023).

Ao analisarmos essas Leis, compreendemos que a ausência de atualização, que julgamos ser relevante na Lei municipal, pode contribuir para um distanciamento da não efetivação do direito à educação no SME de Altos-PI.

No entanto, a Lei nº 245/2009 que cria o SME define o CME regulamentado pela Lei municipal nº 219/2008 como um órgão colegiado do SME que tem funções consultiva, fiscalizadora, deliberativa e competência normativa, sendo um instrumento mediador entre sociedade civil e poder público municipal para discutir, elaborar e implementar as políticas educacionais municipais, baseado na gestão democrática e na defesa da educação de qualidade para todos (Altos, 2008). Assim, os Conselhos municipais, como cita Bordignon (2009), amparados pela Constituição/88 adquirem uma nova natureza: a de órgãos do Estado, se posicionando como órgãos mediadores entre sociedade e governo e tornando-se instância de exercício de poder dos cidadãos.

Diante da análise, entende-se que a Lei Municipal que cria o SME de Altos-PI já tem quase quinze anos de existência. Desde a sua aprovação, não foi realizada nenhuma alteração, demonstrando uma fragilidade para a garantia do direito à educação, ficando evidenciadas lacunas que demandam atualizações que estejam em consonância com a legislação federal, sendo uma característica relevante em um sistema que funciona em regime de colaboração.

Nesse contexto das instâncias do SME/Altos, torna-se relevante compreender como a Semed atua no planejamento, execução e avaliação das políticas educacionais no município. A seguir enfatizamos o planejamento a partir das diretrizes que norteiam a educação na rede municipal.

4.3 Estrutura e funções da Semed no Sistema Municipal de Ensino

A finalidade dessa subseção é analisar como a Semed, órgão executor da política de educação atua no planejamento, execução e avaliação das políticas educacionais no município. Serão abordados os aspectos administrativos e pedagógicos para esse planejamento, assim como a transparência de suas ações no município, dando ênfase ao planejamento a partir das diretrizes que norteiam a educação na rede municipal, destacando como ocorre a execução e

avaliação das políticas educacionais pela secretaria e apresentando os programas e avaliações desenvolvidos na rede de ensino.

Desde os anos 2000, com o aumento da municipalização do ensino, o planejamento educacional retomou as pautas de discussões no Brasil na perspectiva de um planejamento que seja fundamentado na resolução dos problemas educacionais, bem como na execução dos programas e projetos nessa área. Para serem implementadas, as políticas educacionais requerem planejamento, acompanhamento e avaliação proporcionando ajustes, reflexões e análises.

Pontuamos que no recorte temporal desse estudo a gestão educacional do município de Altos/PI esteve sob diferentes gestores. O Quadro 5 apresenta os(as) gestores(as) municipais e secretários(as) de educação que estiveram à frente da gestão no período.

Quadro 6 - Gestores (as) municipais e secretários (as) de educação, de 2009 a 2023

Gestores (as) municipais e secretários (as) de educação			
Período	Prefeito (a)	Partido	Secretário (a) de educação
2009 -2012	José Batista Fonseca	Partido Socialista Brasileiro (PSB)	Odélia Maria Vieira de Morais
2013-2016	Patrícia Mara da Silva Leal Pinheiro	Partido Popular Socialista (PPS)	Francisco das Chagas Araujo Fontenele
			Márcia Beatriz Barros Caminha
2017-2020	Patrícia Mara da Silva Leal Pinheiro	Partido dos Trabalhadores (PT)	Márcia Beatriz Barros Caminha
			Nairene de Sousa Lima Barros
2021-2024	Maxwell Pires Ferreira	Movimento Democrático Brasileiro (MDB)	Sonia Maria Lira dos Santos

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com dados da Prefeitura Municipal.

Com base no Quadro 6, é possível perceber que durante o período analisado uma gestora municipal permaneceu no mandato por oito anos. Durante esse período houve alternância na gestão da Semed, pois o secretário Francisco das Chagas saiu para concorrer ao pleito eleitoral, assumindo o comando da pasta Márcia Beatriz, que também se afastou posteriormente para concorrer ao pleito eleitoral, sendo sucedida por Nairene de Sousa. Ressaltamos que todos os secretários que estiveram no cargo eram professores, característica que, à luz dos estudos na área educacional, esperamos que possa contribuir para uma gestão mais articulada com as demandas da educação. No entanto, isoladamente, esse aspecto pode não ser garantia de grandes transformações na educação de um município.

Assim, a Semed/Altos-PI, como determina a Lei 245/2009, é uma instância do SME com função executiva. Em dezembro de 2016 foi aprovada a Lei Municipal nº 358/2016 que dispõe sobre a criação da Semed como órgão responsável pela execução das políticas públicas de educação no munícipio (Altos, 2016). As atribuições da Semed mudaram em relação às definidas na Lei municipal nº 245/2009 já apresentadas. Destacamos que, mesmo com a criação da Semed e alteração nas suas incumbências, ainda assim não se atualizou a Lei de criação do SME/Altos-PI. O Quadro 6 descreve as incumbências da Semed de acordo com o Art.2º da Lei municipal 358/2016.

Quadro 7 - Incumbências da Semed conforme Art.2º da Lei municipal nº 358/2016

Categoria	Incumbências
Pedagógica	I- Assegurar a organização eficaz do ensino e da aprendizagem, em consonância com as políticas da União e do Estado; II- Orientar, fiscalizar e coordenar os serviços municipais de educação, assegurando padrões de qualidade de ensino; III -Estabelecer diretrizes para a atuação da Secretaria e funcionamento das unidades escolares; V - Ofertar a Educação infantil em creches e pré-escolas e, como prioridade, o Ensino Fundamental; VI - Promover políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Fundamental; VIII - Prestar atendimento adequado aos alunos com dificuldades específicas; IX - Ofertar outros níveis de ensino, desde que atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência. XI - Promover a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, buscando o aprimoramento didático-pedagógico e funcional do pessoal docente e administrativo em conjunto com a Secretaria de Administração e Recursos Humanos; XII - Promover o desenvolvimento da tecnologia em educação, na Rede Municipal de Ensino Fundamental; XVI - Promover e apoiar programas de erradicação do analfabetismo na esfera municipal.
Administrativa	IV- Planejar e gerir a rede municipal de ensino, seu sistema operacional, mantendo atualizados arquivos e informações; XIII - Planejar, adequar e manter a rede física escolar. XV - Receber, aplicar e controlar verbas especificamente destinadas à educação, bem como prestar contas de sua aplicação, em estrito conjunto com a Secretaria de Finanças e a Controladoria Geral; XVII - Celebrar convênios, contratos e quaisquer ajustes na área da educação com entidades públicas e privadas; XVIII - Coordenar e superintender ações e serviços relativos ao Fundo Municipal de Educação; XIX -Desempenhar outras atividades referentes à área da educação que lhe forem atribuídas.
Apoio	VII - Atender aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, matriculados na Rede Municipal de Ensino, com programas suplementares de alimentação, material didático e transporte escolar; X - Disponibilizar, através de programas complementares, cursos de formação profissional; XIV - Promover a assistência ao educando, em especial coordenando a distribuição da alimentação escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base na Lei nº 358/2016.

De acordo com as descrições sobre as categorias e suas incumbências trazidas no Quadro 7, destacamos que as responsabilidades da Semed se ampliam além do gerenciamento das unidades de ensino, se estendendo pelas dimensões que envolvem docentes, famílias e sociedade civil. No entanto, seu corpo técnico deve contar com profissionais que contribuirão para a execução das funções do órgão frente ao SME. Para o desenvolvimento de tais incumbências a Semed mantém um organograma (Figura 2).

Figura 2 - Organograma Semed



Fonte: Semed (2025).

Até o ano de 2022, os supervisores realizavam as formações de professores. A partir de 2023 passou-se a ter uma nova dinâmica com os formadores por área de conhecimento e os supervisores passaram a ser responsáveis pela formação e orientação desses formadores. Essas formações ocorrem mensalmente com carga horária de quatro horas. Percebe-se que mudaram as funções dentro da secretaria, mas o organograma ainda permanece igual, deixando de atender ao novo modelo de estruturação da Semed.

Quando discutimos planejamento educacional no Brasil, precisamos considerar que esse planejamento é fortemente marcado pela presença das agências internacionais como o BM, que desde a década de 1980 passou a influenciar de forma mais contundente a educação. Essas agências se detêm ao planejamento do ponto de vista econômico deixando de considerar a realidade da sociedade brasileira formada por tantas complexidades e desigualdades, em especial quando se pensa no planejamento da Educação Básica, onde está inserida, e na educação dos filhos das classes com menor poder aquisitivo, que já tem tanto de seus direitos negados ao longo da história.

Postulamos que a elaboração de diretrizes e planos educacionais condizente com a realidade do município proporciona um viés de autonomia ao planejamento das políticas educacionais municipais. Os municípios em atendimento ao Art.11 da LDBEN e às legislações municipais elaboram suas políticas e planos educacionais em integração com a União e com o Estado. Os entes federativos têm autonomia para elaborar e organizar as políticas educacionais de forma que o PME seja o principal documento de metas e estratégias para a educação e o currículo para orientar as práticas pedagógicas nas unidades de ensino (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, entre a criação do SME, em 2009, e junho de 2015, a rede municipal de ensino ainda não dispunha de um PME. Somente em junho de 2015, com a aprovação da Lei Municipal nº 339/2015, foi instituído o PME de Altos-PI, com vigência para o período de 2015 a 2025. O plano composto de 20 metas e 214 estratégias, referentes à Educação Infantil, aos Ensino Fundamental, Médio e Superior, às Educação Especial e Inclusiva, à alfabetização, à educação integral, ao aprendizado adequado na idade certa, à escolaridade média, à alfabetização de jovens e adultos, EJA, integrado à educação profissional, à educação profissional, à titulação de professores, à pós graduação, à formação de professores, à formação continuada e pós graduação, à valorização do professor, ao plano de carreira docente, à gestão democrática e ao financiamento.

O PME/Altos-PI de 2015 apresenta-se de forma similar ao texto do PNE e PEE. No âmbito estado do Piauí, o PEE aprovado em 2015 se relaciona com o PNE adaptando as metas e estratégias à sua realidade. Quanto ao município, fez alterações mínimas, característica

bastante comum nos municípios, onde o PME se apresenta como uma "cópia do PNE e PEE", não apenas alinhando a ambos os planos, mas tornando-os o próprio plano do município, o que foge da proposta de elaboração do PME. O plano deve, necessariamente, ser articulado ao PNE e PEE, mas de modo que seja adaptado às reais necessidades e peculiaridades da educação municipal, assim apresentando o que será feito pela educação no decênio e de que forma serão desenvolvidas as ações para se chegar ao objetivo. A partir desse período, com a elaboração do PME, a Semed começou a trilhar caminhos para o desenvolvimento das políticas educacionais locais.

O planejamento das políticas educacionais, embasado em diagnóstico, planos, metas e estratégias, é essencial para que as decisões da secretaria sejam coerentes com a realidade inserida e assegure a garantia do direito à uma educação pública de qualidade nas escolas. As afirmações dos(as) Participantes 1, 3 e 4 relatam sobre esse planejamento no município abordando como acontece esse processo.

> [...] temos um plano anual de trabalho, repassamos para a equipe e fazemos esse trabalho juntamente à escola. (Participante 1, 2025).
>
> Não necessariamente sou eu que faço alguma documentação pertinente às políticas. Mas quando é feito, sempre passa pelo meu aval. Eu dou minha opinião para ver se está de acordo com a nossa modalidade de ensino. (Participante 3, 2025)
>
> No dia a dia, a gente não trabalha, por exemplo, com o Plano Municipal de Educação, para ver se as metas já foram concluídas, até quando Altos planejou alfabetizar todas as suas crianças na idade certa. A gente vai pela sensibilidade. (Participante 4, 2025).

Conforme considerações do(a) Participante 1, o planejamento é realizado por meio de um plano anual, repassado pela equipe da secretaria e executado nas escolas. Sobre esse planejamento, o(a) Participante 3 ressalta que as documentações que tratam das políticas educacionais costumam receber seu aval, o que mostra haver sua participação no momento de planejar. De forma direta, o(a) Participante 4 relata que no cotidiano desse planejamento o PME não é levando em consideração, chegando a citar que se deixam levar pela sensibilidade no momento de planejar.

Essa afirmação do(a) participante evidencia uma separação entre o documento que normatiza o planejamento da educação municipal e aquilo que é posto em prática na gestão. Ressaltamos que o PME, quando não utilizado como um documento orientador da política educacional em seu âmbito local, colabora para que aconteça um planejamento fragilizado comprometendo as ações que a secretaria pretende executar. Pode-se perceber que pedagogicamente não ocorre um planejamento a médio e longo prazos pela Semed.

Nos discursos, os(as) Participantes entendem que é necessário um planejamento e que este existe ainda que com algumas fragilidades. Pontuam haver um plano anual pela Semed para ser desenvolvido na rede municipal, entretanto explicitam que deixam de lado o principal documento norteador do planejamento das políticas educacionais, o PME. Segundo Vieira e Albuquerque (2002), o planejamento é uma tarefa complexa que está sujeita às referências simbólicas dos atores sociais que fazem parte desse processo.

A participação, mesmo sendo elemento relevante nessa construção, ainda não é nitidamente presente. De acordo com Vieira e Albuquerque (2002), apesar do discurso de participação ser abordado de forma constante nas últimas décadas, parece insuficiente na consolidação de uma prática efetivamente democrática. Decisões sobre o planejamento das políticas educacionais centralizadas em um pequeno grupo refletem na qualidade final da educação ofertada, é primordial que o planejamento seja um momento de troca de conhecimentos, opiniões, debates e discussões em torno das ações e de como serão desenvolvidas ao longo do ano letivo. O planejamento precisa em seu percurso ser participativo formado por ação e reflexão. Como apontado na LDBEN, o planejamento das políticas educacionais abrange os entes federativos, as instituições de ensino e os professores (Brasil, 1996), não devendo dissociar os elementos que compõem a educação e a integração entre eles no planejamento.

Como delimita a legislação municipal, cabe ainda à Semed fazer o acompanhamento das escolas com orientações pedagógicas, administrativas e acompanhamento do desenvolvimento das diretrizes, dando suporte aos profissionais e alunos. Quando questionados(as) sobre como acontece o acompanhamento nas escolas, os(as) Participantes 1, 3 e 6 apresentam declarações que mostram que a Semed realiza um monitoramento, e não um acompanhamento frequente, realizado pelos formadores para aproximar Semed e professores.

> [...] Nós temos monitoramento na rede, feito também pelos formadores, supervisores. Então, nós temos uma rotatividade importante. Todos os dias nós temos pessoas fazendo monitoramento na escola (Participante 1, 2025).

> [...] A gente tem uma equipe de formadores que eles tanto planejam o que vai ser repassado para as escolas, quanto formam os professores e assim como também eles monitoram. (Participante 3, 2025).

> [...] O formador é ele que faz o monitoramento das escolas, mas o supervisor também faz o monitoramento. [...] A gente vai nas escolas toda semana e faz aquele acompanhamento, monitoramento mesmo. Se os planejamentos que nós fazemos já são seguidos, se tem alguma demanda, a gente pode estar trabalhando e vendo com os professores o que eles estão realmente necessitando naquele momento, para melhorar mais o ensino em sala de aula. (Participante 6, 2025).

De acordo com os(as) Participantes, esse monitoramento é realizado pelos formadores e supervisores e nas falas percebe-se que acontece frequentemente. De forma específica, o(a)

Participante 6 cita que esse monitoramento é realizado com o objetivo de verificar o seguimento dos planos elaborados pela secretaria. Considerando a análise, é importante compreendermos que o planejamento ao qual se refere o trecho da entrevista são os planejamentos mensais com conteúdos a serem trabalhados pelos professores. Podemos observar nas postulações que, para além desse monitoramento, existe uma vaga preocupação com as necessidades dos docentes, sendo priorizado que sejam cumpridas fielmente as orientações determinadas pela Semed. O que era para ser um acompanhamento e forma de manter proximidade entre secretaria e docentes parece transparecer uma fiscalização sobre o trabalho do professor dentro da escola buscando identificar possíveis desvios das determinações postas anteriormente de forma centralizada.

As diretrizes curriculares em um sistema definem os objetivos de ensino e quais experiências de aprendizagem serão propostas nos diferentes níveis de ensino. Conforme as Leis municipais nº 245/2009 e nº 219/2008, a definição e acompanhamento deve ser articulada entre secretaria e CME de forma a proporcionar o envolvimento da comunidade escolar. Assim, procurou-se compreender como a secretaria define e acompanha as diretrizes educacionais. Os trechos da entrevista dos(as) Participantes 3, 5 e 6 explanam a esse respeito:

> Para a efetividade da elaboração nós temos uma professora responsável. Que faz esse acompanhamento de elaboração e atualização dessas diretrizes do município. E da execução dessas diretrizes somos nós mesmo quanto supervisão de ensino. A gente faz todo esse trabalho, orienta as formadoras. Sugere que elas vão trabalhar em planejamento, em formação. Que tem que estar tudo de acordo com essas diretrizes. Para que possa chegar até o aluno na escola. (Participante 3, 2025).

> Recentemente, a coordenadora do currículo estava fazendo atualização do mesmo, então tem uma base curricular que está passando por atualizações. Na nossa pasta, ela solicitou um texto das nossas ações e a gente enviou. [...] Essa atualização da base, dessas diretrizes curriculares e esse acompanhamento é feito pela própria Semed. (Participante 5, 2025).

> [...] nós temos pelo menos uma proposta curricular que não é obrigada a ser aceita, ela foi montada, foi para a pasta da coordenação de currículo está analisando o que a gente permanece, o que a gente retira (Participante 6, 2025).

De acordo com o(a) Participante 3, há um pessoal responsável por acompanhar a elaboração e atualização, e o acompanhamento é realizado pelos técnicos. Na fala do(a) Participante 5 é citado que há uma atualização recente do Currículo sendo feita pela coordenação de Currículo onde as pastas enviam os textos para a coordenação. Pontua, ainda, que o acompanhamento é feito pela secretaria. Sobre esse processo, o(a) Participante 6 ressalta, assim como o(a) Participante 5, que foi elaborado um texto como proposta a ser inserida na base curricular e encaminhado para a coordenação de Currículo, que deverá realizar uma análise do texto.

Nos discursos do(as) Participantes é notório que no período de realização das entrevistas a Semed estava em processo de atualização do currículo, todavia, as(os) Participantes deixam evidenciado em suas postulações que a atualização mais uma vez acontece sem a participação da comunidade escolar, se tornando ainda mais delicado pelo fato de as atualizações estarem sendo conduzidas somente pela coordenação de Currículo sem haver debates, encontros e diálogos dos profissionais e comunidade escolar. Isso faz com que ocorra uma elaboração centralizada, que deixa de valorizar a participação dos professores, e toda a comunidade escolar, pois esses são conhecedores das necessidades reais da educação municipal. As entrevistas revelam que o trabalho de acompanhamento é feito unicamente pela Semed através dos formadores e supervisores. Como já descrevemos nesse estudo, a presença do CME no acompanhamento das políticas educacionais no município ainda é carente de atuação sistematizada.

Os bases curriculares se consolidam nas unidades de ensino por meio dos trabalhos dos professores. A formação continuada para esses profissionais é uma das Metas do PME/Altos e também se encontra no currículo. Como afirma Nóvoa (2019, p.11), "[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar". As mudanças na escola surgem de ações coletivas que possibilitam aos professores reflexões de suas ações e promovem reinvenções diante das dificuldades.

Os professores se reúnem em coletivo para pensarem o trabalho pedagógico a fim de promover a reflexão, troca de experiências e construção de práticas educativas mais eficazes e inovadoras. Essa colaboração busca melhorar a qualidade do ensino, articular conhecimentos entre as disciplinas e garantir que a aprendizagem faça sentido para os estudantes. Ao trabalhar em conjunto, os professores fortalecem seu desenvolvimento profissional e a transformação da escola.

As formações continuadas de professores são realizadas mensalmente. A esse respeito os(as) participantes 6 e 3 relatam a maneira como acontecem essas formações na rede municipal. Os(as) Participantes 4 e 5 pontuam não haver formação diferentes para professores da Cidade e do Campo. Nas falas é ressaltado pelos(as) Participantes que durante o acompanhamento nas escolas a Secretaria busca saber a demanda dos professores para, a partir delas, planejar as formações. Os relatos que seguem mostram essas postulações.

> [...] coletamos a demanda, dentro do nosso processo de monitoramento, conversamos com o professor, conversamos com alunos, fazemos nossas observações, e, a partir daquelas demandas, a gente monta o nosso plano de formação continuada (Participante 6, 2025).

> A formação continuada é um desafio ainda muito grande para a gente. Por conta da nossa grande quantidade de professores [...] a gente observa que as demandas são as mesmas. [...] todo mês a gente faz uma estratégia diferente de formação, até a gente conseguir consolidar uma estratégia que realmente dê certo. A última formação que a gente teve agora foi a que mais deu certo até agora. (Participante 3, 2025).

> No passado nós tínhamos, por exemplo, em 2012, 2013, quando tinha o PNAIC, tínhamos os formadores exclusivos da Educação do Campo, e naquela época até os livros eram diferentes, mas o currículo era o mesmo, não existia esse interesse de ter uma visão diferenciada das Escolas do Campo. (Participante 4, 2025).

> [...] o que muda mesmo é a localização. Porque os mesmos problemas que eu enfrento na Zona Rural, eu enfrento na Zona Urbana [...]. Então, a nossa formação para esse público é a mesma (Participante 5, 2025).

Para a(o) Participante 3, a formação continuada é colocada como um desafio em função da quantidade de docentes e ele(a) destaca que são feitas tentativas com novas estratégias mensalmente, geralmente com insucesso. Concordamos quando esse processo acontece embasado nas necessidades dos professores, entretanto, acreditamos que seja uma ação que a Secretaria precisa consolidar uma estratégia assertiva para desenvolver a formação continuada. Segundo Nóvoa (2019), existe diferença entre formações complementares nas áreas por disciplina e a formação continuada, onde deve acontecer a participação ativa dos professores.

A formação continuada é crucial para uma educação de qualidade porque permite aos professores aprimorar suas práticas pedagógicas, atualizar conhecimentos e habilidades e se adaptar às novas demandas do ensino. Isso resulta em um ensino mais eficaz, inclusivo e que estimula o desenvolvimento integral dos alunos, além de fomentar uma cultura de colaboração e aprendizado entre os educadores.

Os(as) Participantes 4 e 5 falam da ausência de formação específica para professores do Campo, o(a) Participante 4 esclarece já ter acontecido essa diferenciação com formador para os professores do Campo em um período passado em virtude da execução do PNAIC. De maneira direta a(o) Participante 5 menciona a localização como a única diferença entre as escolas do Campo e Cidade, pois considera os problemas educacionais serem os mesmos. A Educação do Campo é composta de peculiaridades, no entanto, discordamos das considerações, pois defendemos o reconhecimento da Educação do Campo com igualdade de direito educacionais que reconheçam as necessidades específicas da educação campesina, como ressalta Arroyo: (2007, p. 161) “[...] as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos”.

As análises indicam que o planejamento das políticas educacionais pela Semed/Altos-PI ainda se apresenta de forma centralizada, e o PME, mesmo como documento orientador,

ainda não recebe a relevância que lhe cabe no momento do planejamento. A definição das diretrizes e seu acompanhamento é realizado pelos supervisores e formadores, bem como o acompanhamento nas escolas. Entretanto, a formação continuada, ainda que busque atender as necessidades dos professores, não considera as necessidades dos professores do Campo por não realizar formação específica para esses professores.

A formação é fundamental para a Educação do Campo porque qualifica educadores para atuar em realidades rurais, promove uma educação contextualizada com as especificidades locais e fortalece a identidade e os saberes dos camponeses. Ela é vista como um movimento de luta social, construído coletivamente para formar sujeitos autônomos, capazes de ler o mundo e defender seus direitos, garantindo uma educação de qualidade que contribua para a permanência dos estudantes no campo e para o desenvolvimento das comunidades rurais.

Continuamos abordando sobre a atuação da Semed/Altos-PI a seguir evidenciando como são executadas e avaliadas as políticas educacionais pela Secretaria no âmbito municipal.

4.4 A execução e avaliação das políticas educacionais

As políticas educacionais se materializam por meio de programas, ações e avaliação. Partimos da compreensão de que a qualidade da execução das políticas educacionais, em especial nos municípios responsáveis pela Educação Básica, é elemento crucial na garantia do direito à educação postulado na Constituição. Destacamos, ainda, que o resultado da educação ofertada pelo ente federativo depende em grande percentual dos tipos de políticas educacionais e da forma como os órgãos executivos do SME e o Poder Executivo as planejam, executam e avaliam.

O PME se configura como principal norteador da execução, com estratégias que, quando realizadas, viabilizam esse processo. Vale lembrar que a execução dessas políticas demanda o envolvimento da Semed embasada no PME em um trabalho cotidiano de reconhecer as especificidades da educação municipal, as necessidades da comunidade escolar e local que conduzem a base para esse processo. O relato do(a) Participante 1 revela a forma dessa execução:

> São executadas mediante um planejamento atendendo as necessidades da escola. E pelos formadores, gestores que estão na própria escola, na linha de frente, pelos supervisores de ensino, pela Secretaria de Educação como todo e por toda a comunidade escolar (Participante 1, 2025).

Em sua declaração, a(o) Participante 1 apresenta que há uma preocupação da Secretaria com as necessidades das instituições de ensino e evidencia o envolvimento de toda Semed e a comunidade escolar. Quando consideradas efetivamente as demandas das escolas e o

envolvimento dos profissionais e da comunidade, essas políticas se desenvolvam de maneira participativa e se aproximem do atendimento das reais necessidades dos alunos e de assegurar seus direitos à educação. No caso da Semed, como colocado nas falas dos(das) participantes desse estudo em diversos momentos, estes mostram uma preocupação maior em desenvolver o que é planejado pela Secretaria. Para tanto, Vieira e Albuquerque (2002) afirmam que as políticas educacionais tomam forma no dia a dia e no envolvimento de diferentes agentes sociais.

Esse envolvimento citado pela autora é uma integração que colabora para superar dificuldades e contribui positivamente na implementação das políticas educacionais. Sobre as dificuldades na implementação das políticas no município, o(a) Participante 4 aponta como dificuldade a necessidade de compreender o PME como alicerce para um planejamento estratégico. O trecho que segue traz essas evidências:

> [...] acho que a primeira dificuldade é estratégica mesmo, da gente tomar conhecimento do Plano Municipal de Educação, [...] trazer para dentro da Secretaria um planejamento estratégico para o cumprimento desse plano [...] (Participante 4, 2025).

É perceptível que a(o) Participante apresenta discurso que eleva a carência usual do PME para elaboração das ações que se consolidam na implementação das políticas educacionais e, consequentemente, para o cumprimento do plano. Diante da análise, ressaltamos que o PME já é uma estratégia para implementação dessas políticas, pois detalhadamente o plano direciona estratégias para os níveis e modalidades de ensino. Assim, concordamos com o(a) Participante quando pontua importância de a Secretaria trazer para seu interior o PME, que podemos dizer, é o plano de ação maior das políticas educacionais no município.

As políticas educacionais, com afirmam a LDBEN e o PNE, são executadas pelos entes federativos em regime de colaboração. Assim, os programas educacionais implementados nos municípios são dos governos federal, estadual e local e os programas locais funcionam com recursos próprios dos municípios. Enfatizamos que dentre os programas alguns entes federativos criam seus programas de bonificações no contexto da rede municipal. Ressaltamos que os programas educacionais costumam serem alterados a cada nova gestão, alguns se mantêm e outros são deixados para trás. A ausência da continuação desses programas pode dificultar a avaliação dessas políticas, porém ainda assim precisam ser avaliadas.

Para o estudo, consideramos essenciais os programas da rede municipal que se direcionaram para alfabetização e os programas financeiros do FNDE. O Quadro 7 descreve os principais programas de alfabetização e financeiros do período de 2009 a 2023.

Quadro 8 - Programas de alfabetização e financeiros desenvolvidos nas escolas municipais 2009 - 2023

Programas de Alfabetização	Programas Financeiros
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA	Programa Nacional do Livro Didático
Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa - PPAIC	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI	Programa Nacional de Transporte Escolar
Programa Correção de Fluxo	Escola em Tempo Integral
Programa Educa Mais Altos	Programa Dinheiro Direto na Escola
Novo Mais Educação	PDDE - Qualidade
Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	PDDE - Compromisso – Cantinho da Leitura
Tempo de Aprender	PDDE - Educação Conectada
Programa Mais Educação	

Fonte: Elaborada pela autora (2025) com dados da Semed.

Dos programas listados no Quadro 8 estão em execução programas do MEC voltados para Educação Infantil, que são: o CNCA que se pauta na a qualidade, equidade, acessibilidade e integralidade da educação; o LEEI, com foco no desenvolvimento da linguagem oral, leitura e escrita de crianças de 4 e 5 anos; o Programa Escola em Tempo Integral, que busca formar o aluno em sua amplitude estendendo o tempo do aluno na escola; e o PPAIC do governo estadual, cujo objetivo é fortalecer a alfabetização com foco na Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º e 2º anos).

Os programas de iniciativa própria da Secretaria são o Programas Educa Mais Altos, voltado para desenvolver atividades no contraturno. Quanto ao Programa Correção de Fluxo, instituído em 2010, direcionado para os 1º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental que não estão alfabetizados, até os alunos de 4º e 5º, 6º e 8º anos que estão em distorção idade-série. O programa fortalece o compromisso em melhorar a alfabetização e reduzir os índices da distorção idade-série. Esses programas desenvolvem ações que envolvem formações específicas direcionadas para seus objetivos. Ressaltamos que os programas desenvolvidos na Educação Básica da rede municipal se consolidam de forma que buscam melhorar a alfabetização e preparar os alunos para as avaliações realizadas pelos programas federais que avaliam a Educação Básica.

Quanto aos programas de bonificação para professores, no município, em 18 de dezembro 2023, através da Lei nº 539/2023 foram criadas as Diretrizes para a APROVA ALTOS e a Gratificação de Desempenho no Ensino (GDE) que foi dada naquele ano para professores e educadores físicos das turmas de 1º ao 9º ano, em que o aluno obteve o maior desempenho (maior média) em Língua Portuguesa e Matemática, como descritos:

> Art. 5º - A gratificação estabelecida visa promover o princípio da eficiência e será aplicada em parcela única, ao final do a no de 2023, aos professores e educadores físicos das séries dos Alunos(as) Destaques, nos termos do artigo anterior, com as seguintes finalidades:
>
> 1 - aferir se o profissional tem desempenho satisfatório para o exercício do cargo;
>
> II - possibilitar a valorização e o reconhecimento dos profissionais que tenham desempenho eficiente;
>
> III - aprimorar o desempenho do servidor e dos órgãos educacionais municipais, em obediência ao princípio da eficiência administrativa;
>
> IV - ser instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais;
>
> V - melhoria da qualidade do ensino.
>
> **Parágrafo Único.** A premiação Aprova Altos será feita no final do ano letivo de 2023 em data a ser definida a critério da Secretaria Municipal de Educação Altos, 2023).

Nas finalidades da gratificação estabelecida na referida Lei, talvez não por acaso a melhoria da qualidade do ensino se apresenta no último inciso do artigo, pois as finalidades anteriormente mencionadas deixam de considerar os diversos fatores que influenciam as condições de trabalho do professor e de aprendizagem do aluno. Podemos considerar que o propósito principal da gratificação aqui posta é alcançar bons resultados nas avaliações de larga escala, com poucos recursos, em curto tempo, como cita a Lei "eficiência administrativa".

Consideramos que a bonificação quando inserida no contexto educacional, em especial do ensino público, não leva em consideração a complexidade na qual está envolvido o processo educativo na sua totalidade, e segue um percurso que reforça as desigualdades ao mesmo tempo em que as responsabilidades pelos resultados são postas sobre os professores e não sobre os governantes. Assim, acreditamos que a bonificação não contribui para a equidade no ensino público. Esse processo de bonificação, marcado por incentivos que explicitamente demostram a lógica de mercantilizar a educação, são marcas da presença de órgãos internacionais nas políticas educacionais.

Além da bonificação dos professores, outra questão que precisa ser considerada é a dos mecanismos de avaliação e acompanhamento das políticas educacionais no município. Os mecanismos para avaliar e acompanhar as políticas educacionais no município envolvem uma combinação de sistemas de avaliação nacional, indicadores educacionais locais, instâncias de controle social e a participação ativa dos professores. No que tange aos mecanismos para avaliar e acompanhar as políticas educacionais no município, os principais mecanismos são as avaliações internas e externas em larga escala aplicadas na Educação Básica, com cita a(o) Participante 1 no trecho que segue:

> O município tem a sua própria avaliação, a Aprova Altos, que é elaborada no Centro de Formação, pelos formadores e por todos os coordenadores de ensino. Nós temos também as avaliações estaduais e federais (Participante 1, 2025).

Pontualmente, são apresentadas pelo(a) Participante as avaliações internas e externas como forma principal de avaliar as políticas desenvolvidas. Para tanto, as avaliações se apresentam de acordo com a fala como eixo central desse processo, mas pontuamos que essa não é a única forma pela qual as políticas educacionais em desenvolvimento no município precisam ser avaliadas. Reconhecemos que os Conselhos Municipais, como órgãos fiscalizadores e espaço de participação social, também se constituem como elementos relevantes nessa avaliação. A esse respeito, Hofling (2001) enfatiza que enquanto não houver a ampliação da participação efetiva dos envolvidos no planejamento, execução e avaliação, os índices alcançados serão positivos em relação a avaliação dos programas desenvolvidos e não sobre a avaliação da política educacional desenvolvida. As avaliações externas possuem potencialidades limitadas para um sistema educacional, mesmo apresentando um diagnóstico, em larga escala. No entanto, elas não devem ser consideradas como um instrumento que seja suficiente para o município avaliar a qualidade da educação, pois apresentam fragilidades relacionadas à sua implementação e aos seus impactos no currículo e na comunidade escolar.

Nessa perspectiva discutimos sobre o acompanhamento da oferta educacional no município, que precisa buscar acompanhar se as unidades de ensino atendem à demanda em relação às vagas, quantidade de professores, a infraestrutura das escolas e os materiais. Consideramos que por meio desse acompanhamento o município pode identificar as lacunas e delinear possíveis melhorias para que o direito à educação seja igualitário para todos. Entretanto, os mecanismos usados pelo município podem ser o diferencial nesse acompanhamento. Os trechos abaixo demonstram as falas dos(as) Participantes sobre os mecanismos usados pela Semed:

> A gente faz todo o monitoramento com as escolas, ver qual é a quantidade de vagas que as escolas dispõem [...]nós temos aqui um levantamento de vagas das escolas[...] (Participante 3, 2025).

> [...] o que eu vejo é que a secretaria lança o edital de vagas. Faz diagnósticos, vê a questão de quantas turmas e professores precisa e procura fazer o acompanhamento (Participante 4, 2025).

A(o) Participante 3 enfatiza a existência de um monitoramento na escola através do levantamento da quantidade de vagas. Nas palavras da(o) Participante 4 são elencados, para além do edital de vagas com a quantidade de matrículas a serem ofertadas, os diagnósticos da quantidade de turmas e professores necessários. Os mecanismos citados pelo (as) Participantes são relevantes e necessários no acompanhamento da oferta educacional possibilitando um planejamento sistemático e a identificação das necessidades materiais e pessoais da rede de ensino.

Como explica Cara (2019), acompanhar e avaliar a implementação de políticas educacionais são considerados processos importantes da gestão, especialmente no que se refere à tomada de decisões por subsidiar dados e informações que permitam um replanejamento das ações e alterações nos caminhos a serem trilhados. Planejar e avaliar são ações pertinentes para a garantia da educação como direito, bem como a qualidade da oferta, composta de diversos fatores que não se resumem à existência da vaga e do professor.

O acompanhamento da oferta educacional no município envolve a vigilância dos indicadores educacionais, a análise dos resultados de avaliações (como o SAEB e IDEB), o cumprimento de metas estabelecidas no PME e a avaliação da implementação de políticas educacionais. A gestão utiliza essas informações para identificar desafios, planejar estratégias, garantir a qualidade do ensino e promover a transparência, muitas vezes envolvendo a comunidade escolar, gestores e sociedade civil no processo.

Posto isto, aqui destacamos que o acompanhamento é uma ação que também fortalece a transparência das ações e a prestação de contas do trabalho desenvolvido na educação municipal. A transparência e avaliação das políticas públicas é um dever dos órgãos públicos inscrito na Constituição. À indagação sobre como acontece a transparência das ações, o(a) Participante 1 relata:

> [...] nossas divulgações são feitas através dos conselhos, do Portal da Transparência, temos o Diário Oficial, o site da Semed e da prefeitura (Participante 1, 2025).

Nas colocações da(o) Participante são mencionados os sites de informações sobre os municípios e os Conselhos municipais de controle social. Concordamos que tais formas de transparência são essenciais para que a sociedade seja informada das ações do poder Executivo local com a educação ofertada no município. Quanto aos Conselhos, como ressalta Gohn (2002, p. 24), "[...] os conselhos criam condições para um sistema de vigilância sobre a gestão pública e implicam uma maior cobrança de prestação de contas do poder Executivo, principalmente no nível municipal". Assim, a sociedade passa a melhor acompanhar a gestão e a partir disso cobrar melhorias no município.

Ao abordarmos sobre a transparência das ações nesta pesquisa, é fundamental pontuarmos sobre as dificuldades de obter dados que constituem a análise do estudo, os achados sobre informações documentais referente a educação municipal foi uma limitação durante a coleta de dados. A ausência de um acervo público no município colabora para que as pesquisas que se propõem a analisar um recorte temporal maior enfrentem desafios e faz com que aconteça a perda da memória histórica do sistema de ensino municipal.

Percebe-se que na execução das políticas educacionais a Secretaria ainda passa por algumas limitações como dificuldades em fazer do PME o sustentáculo para execução dessas políticas, porém o órgão faz uso de mecanismos para monitorar a oferta e procurar atender as necessidades educacionais do município e ainda podemos considerar que de forma moderada divulgar essas ações.

Considerando a relevância do papel do CME de Altos-PI como órgão normativo do sistema para efetivação do direito à educação na elaboração e desenvolvimento da Política Educacional no município, se faz necessário compreender a relação entre a legislação e o desenvolvimento das funções do Conselho na prática. A subseção a seguir descreve o CME/Altos-PI, analisando sua Lei de criação e atuação prática no desenvolvimento das políticas educacionais no município.

4.5 Conselho Municipal de Educação de Altos-PI: entre legislação e prática no desenvolvimento das políticas educacionais

No contexto da educação, os Conselhos são instâncias públicas com função normativa, consultiva, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora e de acompanhamento, e que de forma democrática devem representar os interesses coletivos. Por isso, entender o conceito de Conselho após a promulgação da Carta Magna de 1988 é relevante para este estudo. Assim, Cury (2006) define Conselho como órgão público que tem como objetivo garantir especificamente o direito constitucional da cidadania. Devem ser locais que venham a garantir a participação social e de proteção aos direitos assegurados na Constituição (Brasil, 1988).

Para Bordignon (2009), os Conselhos são "[...] órgãos de representatividade social e deliberação plural, espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação singular do Executivo". São, ainda, espaços de participação dos diversos grupos sociais e de decisões democráticas, se constituem como um espaço privilegiado para questionar e opinar sobre as decisões do poder Executivo. Essas instâncias devem ser pautadas na democracia e participação social.

A criação dos conselhos de educação no contexto brasileiro é pautada no processo de organização administrativa de seu sistema de ensino e nas diversas transformações que ocorreram no cenário educacional no século XX, de modo que essas instâncias passaram por diversas configurações no âmbito das reformas educacionais do período. As primeiras organizações relacionadas aos conselhos no Brasil surgiram no século XX, quando em 1911,

com o Decreto nº 8.656, foi criado o Conselho Superior de Ensino (CSE) e, posteriormente, a Lei nº 4.632 de 1925 extinguiu o CSE e criou o Conselho Nacional de Ensino (CNE), órgão responsável por discutir as questões educacionais no país.

A criação do CEE/Piauí, em 1963, pela Lei nº 2.489/1963, sob o governo de Petrônio Portela, estabelece um marco relevante na organização do sistema educacional, pois o órgão passou a desenvolver funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras na política educacional. Para tanto, a LDB/96 fortaleceu o papel dos conselhos na organização e regulação das políticas educacionais. Além disso, estabelece a política educacional como responsabilidade da União, e que deve ser desenvolvida em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, e nesse aspecto os conselhos atuam como instâncias normativas, consultivas e de supervisão, colaborando na organização dos sistemas e na efetivação da gestão democrática (Brasil, 1996)

Outrossim, a LDB/96 define a autonomia dos entes federados na forma de organização de seus sistemas de ensino, que possibilita a criação de órgãos colegiados responsáveis em normatizar e acompanhar as políticas educacionais desenvolvidas. Nesse cenário, surgem os Conselhos Municipais de Educação (CME), que são instituídos por leis municipais e responsáveis por exercer funções normativas e de acompanhamento das políticas educacionais do município. Como destaca Cury (2006), é especificamente a função normativa que confere aos conselhos de educação a sua principal característica dentro dos sistemas. Posto isto, na conjuntura educacional essas instâncias têm papel relevante na inserção da participação social nas decisões e fiscalização das ações do poder público com a educação.

Diante das considerações sobre a organização dos conselhos de educação no âmbito das políticas educacionais no Brasil, é importante analisar como essa instância se constitui no âmbito local. Assim, para compreender como as atribuições do CME se materializam, discorremos a discussão que apresenta a legislação e a prática do CME de Altos-PI. Para analisar a legislação e a prática do CME/Altos-PI no desenvolvimento das políticas educacionais, abordamos a legislação que regulamenta o Conselho: a Lei Municipal nº 219/2008 criou o CME/Altos-PI em 12 de maio de 2008. As alterações na composição são apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 - Alterações de composição do CME/Altos-PI

Composição do CME/Altos-PI- Art. 3º- Leis 219/2008 e 260/2011	
Lei Municipal n° 219 /2008	a) 1 (um) representante de pais b) 4 (quatro) representantes de professores: 1 (um) da Educação infantil, 1 (um) do Ensino Fundamental das Séries iniciais, 1 (um) das séries finais e 1 (um) da Educação de Jovens e Adultos-EJA. c) 1 (um) Diretor de escola d)1(um) representante do Sindicato (dos servidores públicos de Altos-PI). e) 1 (um) representante da Secretaria Municipal. f) 1 (um) representante de escolas particulares. g) 1 (um) representante de Conselhos municipais. h) 1(um) representante de Entidades-religiosas. i) 1 (um)representante dos alunos com idade igual ou superior a 16 anos.
Lei Municipal n°260/2011	I - 06 (seis) representantes indicados pelo Poder Executivo Municipal compreendendo: 04 (quatro) representantes de Professores da Educação Básica Municipal, 01 (um) representante da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, responsável pela Educação Básica e 01 (um) representante dos Diretores das Escolas Públicas Municipais; II - 06 (seis) representantes da sociedade civil organizada, eleitos em cada segmento, compreendendo 01 (um) representante do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDSERM), 01 (um) representante de escolas particulares, 01 (um) representante dos Conselhos Municipais, 01 (um) representante de pais de alunos, 01 (um) representante de alunos com idade igual ou superior a 16 anos e 01 (um) representante de Entidades religiosas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nas Lei Municipal nº 219/2008 e nº 260/2011.

De acordo com o Quadro 9, o Art.3º refere que o CME é composto por 12 membros nomeados pelo prefeito municipal e que a composição é paritária, sendo representantes de pais, de professores, do sindicato dos servidores, diretor escolar, representante da secretaria, de escolas particulares, de conselhos municipais, de entidades religiosas e de alunos (Altos, 2008).

Nesse aspecto, em 2011, a Lei Municipal nº 260/11 definiu modificações na composição do CME/Altos-PI, ficando estabelecido 12 membros e sob nomeação do prefeito, destes seis indicados pelo poder público municipal (quatro representantes de professores, um representante da secretaria de educação e um representante de diretores) a mesma quantidade de representantes da sociedade civil organizada (um representante do Sindicato dos Servidores Municipais, um representante de escola particular, um represente dos Conselhos Municipais, um representante de pais de alunos, um representante de alunos e um representante de entidades religiosas (Altos, 2008).

De acordo com a composição dos participantes do CME/Altos, é possível identificar a existência de representantes de entidades religiosas. Essa composição diverge das delimitações definidas na LDB/96, que aborda sobre a laicidade, enfatizando que o Estado mantenha neutralidade no que tange à religiosidade no contexto da organização do ensino nas escolas

públicas (Brasil, 1996). Portanto, essa representação de entidades religiosas dentro de uma instância como o CME pode influenciar para que a formulação das políticas educacionais não ocorra de forma plural, e colaborar para a ausência de representação ampla da sociedade civil com pessoas que realmente estejam envolvidas com o ensino, podendo ocorrer, ainda, a influência das convicções religiosas nas decisões pedagógicas do SME.

O artigo 3º de ambas as Leis definem que a composição será paritária e os membros serão nomeados pelo prefeito. No artigo 7º estabelece que o presidente e vice-presidente serão eleitos por seus pares através da maioria simples em votação sigilosa (Altos, 2008). Ainda sobre os membros, o Artigo 59 da referida Lei cita que os conselheiros serão escolhidos dentre a sociedade civil por meio do FME ou em assembleias da comunidade escolar (Altos, 2008). Considerando os três artigos, podemos constatar que o processo de nomeação dos membros não é posto com clareza na legislação e a presença dos pais compõem sua minoria.

Então, a contextualização e regularização das legislações educacionais em um sistema de ensino tem contribuição especial do conselho, este em obediência às normas legais e as singularidades locais definem a garantia do direito à educação por meio de situações concretas. Considerando tais aspectos, Lima *et al.* (2018, p. 331) evidenciam que "[...] este colegiado deve ter em sua composição membros capazes de zelar pelo cumprimento das leis e de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional". A composição dos membros do conselho deve acontecer baseada na sua capacidade e responsabilidade com a função pública bem como na condição de participação social na composição.

Nessa premissa o(a) Participante 2 disserta sobre a composição do CME/Altos-PI e afirma que essa composição está vigente desde a última alteração da lei, conforme o trecho da entrevista:

> A composição do Conselho foi alterada por lei em 2011. Dividindo em seis membros indicados pelo Poder Executivo e seis representantes da Sociedade Civil Organizada. São quatro representantes de professores, Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais e EJA, um representante da Secretaria Municipal de Educação e um representante de gestores. Na parte da Sociedade Civil Organizada, nós temos um representante do sindicato, um representante de escolas particulares por conta da Educação Infantil, um representante dos conselhos municipais, um representante de pais de alunos e um representante de alunos com idade superior a 18 anos e nós também temos a representação das entidades religiosas. (Participante 2, 2025).

Percebe-se que metade dos membros tem nomeação direta pelo gestor municipal. Quanto a isso, Werle (2006), em um estudo sobre a composição dos CME, enfatiza que a maioria das leis municipais dos CME abre espaço para a presença do poder executivo através da representação da Secretaria de Educação e da nomeação pelo executivo de forma que essas instâncias são marcadas pela presença dos gestores municipais. Essa realidade não é diferente

no CME/Altos-PI quando determina que metade dos componentes são indicados pelo prefeito, assim como a ausência de clareza nas normas de escolha dos conselheiros.

Como afirma Bordignon (2009), quando há predominância de representantes do executivo por meio de vínculos seja por cargos ou nomeações, o conselho fica propenso a transmitir os interesses do governo, e quanto mais estiver representada a pluralidade nas categorias de professores e sociedade civil, mais serão expressados os interesses e anseios de uma sociedade. Todavia, deve-se considerar que podem acontecer alterações quanto a essa afirmação, pois o compromisso dos conselheiros com a educação pública municipal é de suma importância na elaboração, desenvolvimento e fiscalização das políticas educacionais.

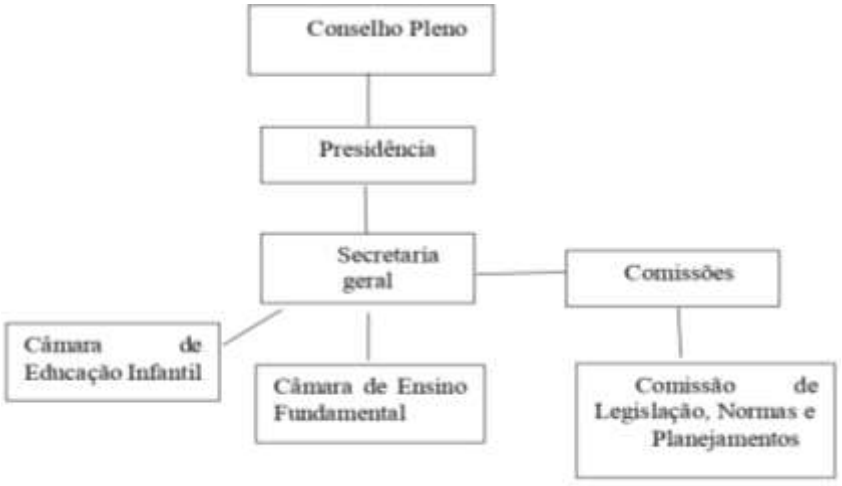
Entendendo a importância dos conselhos de educação e compreendendo que ser conselheiro(a) vai muito além do exercício de funções, é necessário empenho no desenvolvimento das atividades específicas do cargo, de modo que sua atuação não se limite à defesa dos interesses daqueles que representa. Os Conselhos de Educação por natureza são órgãos embasados em princípios democráticos em que a participação e decisões de seus componentes devem favorecer a democracia com transparência das ações desenvolvidas. A esse respeito, Oliveira *et al.* (2010, p.423) afirmam que "[...] a construção coletiva de decisões por meio do diálogo entre indivíduos politicamente iguais representa a essência da democracia deliberativa [...]".

No tocante ao período do mandato, no Art.60 da Lei de criação do CME/Altos-PI, os(as) conselheiros(as) teriam mandato de dois anos, sendo permitida a recondução por uma única vez consecutiva. Com atualização da Lei em 2011, os membros exercerão mandato de quatro anos podendo ser reconduzido por igual período uma única vez consecutiva (Altos, 2011). A mudança no tempo é justificada para que não dificulte o andamento do conselho e para evitar que não fiquem conselheiros(as) sem experiência. A renovação parcial e periódica visa garantir continuidade dos trabalhos e das políticas educacionais. Essa forma pode ser considerada promissora. Gohn (2011) considera importante que o mandato dos conselheiros não coincida com o mandato dos governantes municipais e nem com os mandatos eleitorais.

Na composição do conselho, acontece oficialmente a abertura de espaço para a sociedade na participação das políticas educacionais locais, de onde percebe-se que não é unicamente inserir conselheiros(as), o conhecimento desses membros é parte relevante do processo. Então, refletimos sobre o que Gohn (2004) discute sobre os conselheiros, ao afirmar que estes devem dispor de formação e consciência crítica, para possuírem como meta principal a compreensão do processo em que estão inseridos. Cabe destacar que as funções e atribuições do conselho são delimitadas e norteiam o trabalho dos conselheiros e a garantia do direito à

educação escolar pública e de qualidade. Os órgãos que constituem o CME/Altos são apresentados no organograma da Figura 3.

Figura 3 - Organograma do Conselho Municipal de Educação



Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base na Lei nº 219/2008.

As sessões ordinárias do CME/Altos-PI, como determina o Art. 26, serão realizadas mensalmente pelo Conselho Pleno, Câmaras e Comissão; no entanto, as sessões extraordinárias acontecerão por convocação de iniciativa própria do presidente ou se solicitada pelo prefeito ou de pelo menos 1/3 de seus conselheiros(as) (Altos, 2008). Percebe-se que dentro do CME não têm Câmara da EJA, havendo somente da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Lei não faz referência a estudos, análises ou aspectos que se caracterizam como momento de estudo ou pesquisa das legislações, no teor da Lei existe maior ênfase em torno da discussão, votação e deliberação de pareceres. Considerando esses aspectos, podemos considerar que o órgão se reúne mensalmente para sancionar pareceres, se configurando como órgão que não funciona de forma contínua, prevalecendo lacunas, que segundo Gohn (2000), são muitas, mas que uma corresponde às formas de capacitação através de trocas de experiências, cursos, eventos ou fóruns. Contudo, essa pesquisa não visa se aprofundar sobre modo de desenvolvimento das sessões do CME – indicamos como um aspecto a ser analisado em estudos futuros.

As atribuições e funções devem ser estabelecidas no dispositivo da Lei de criação dos Conselhos Municipais e podem variar de acordo com a Lei de cada município. Para conhecer suas atribuições e funções, é importante que sejam analisadas, cabe pontuar que uma atribuição pode permear a outra, com isso podemos considerar que a delimitação das atribuições de um conselho pode ser considerado um desafio. Essa característica evidencia que uma atribuição

depende da outra para ser consolidada. Segundo Lima *et al.* (2018, p. 330), as suas funções "[...] devem sempre ser compatíveis com as legislações das quais são decorrentes e principalmente com a que lhe dá o fundamento maior de validade: a Constituição Federal". O conselho precisa desenvolver funções que não sejam contrárias à CF para garantir sua validade.

De modo geral, os conselhos têm função normativa, deliberativa, consultiva, propositiva, mobilizadora, fiscalizadora e coordenativa. Na função "normativa" é aquela em que ocorre a interpretação da lei pelos conselheiros(as) e estabelece normas. Como afirma Cury (2006), é uma função que busca aproximar o aparelhamento da educação nacional inserida na lei, interpretando-a e aplicando-a em favor dos objetivos da educação escolar. A função normativa, oriunda do poder legislativo, como infere Teixeira (2004), remete à concepção de conselhos de educação como órgãos de governo desempenhando funções de assessoramento e colaboração caracterizando-os na educação brasileira como órgãos normativos do sistema.

No âmbito da função "deliberativa", destaca-se que se desenvolve em concordância com a função normativa, visto que trata da tomada de decisões das questões referentes à educação postas na lei podendo tratar das autorizações no contexto das instituições que compõem o sistema. Deste modo, podemos considerar, como afirma Bordignon (2009, p.76), que "[...] dentre as competências de caráter deliberativo, ressalta-se a função normativa", as funções se interligam na execução das atribuições dos conselhos de forma que uma se faz relevante para o desenvolvimento da outra.

Bordignon (2009) assevera, ainda, a importância da função deliberativa por atribuir ao conselho o poder decisivo nos assuntos específicos que são estabelecidos nas normativas, e que ao exercer a função normativa este colegiado aprova, decide e estabelece as normas e suas ações através dos pareceres e resoluções. Decisões tomadas pelo conselho para serem implementadas e executadas no contexto educacional ficam sob a responsabilidade do poder executivo. Diante do exposto, podemos entender que os conselhos emanam poder sobre as ações a serem executadas pelo gestor local e não o processo inverso, às vezes compreendido de forma equivocada.

Sobre a função "consultiva", realizada também por meio dos pareceres e resoluções emitidas pelo conselho frente às consultas que podem ser realizadas pelas escolas, sociedade civil ou ainda pelo executivo, judiciário ou o legislativo a respeito de demandas pertinentes dos respectivos órgãos, assim na prática a função consultiva ainda pode ser considerada um assessoramento. A efetivação dessa função pode ser considerada quando acontece participação do conselho nas conferências e fóruns de educação, como pontua Cury (2006, p.55): "Nela, o amadurecimento de um tema é posto a serviço de um direito de cidadania". Assim, como órgão

consultivo o conselho por meio do diálogo transforma o conhecimento e as reflexões em meios que venham a promover ou proteger o direito à cidadania.

No enfoque da função “propositiva” o conselho busca propor ações para as políticas educacionais; elabora sugestões seja de avaliação, seja de formação continuada de professores; na função propositiva diferente das demais o conselho se posiciona com iniciativas elaboradas pautadas nas propostas da sociedade em momento de efetivação da democracia de forma participativa no que tange à gestão das políticas educacionais. Como descreve Gomes (2021), propõe medidas e soluções para resolver os problemas educacionais, assim como proposta de percurso a ser seguido para identificar tais problemas.

A função “mobilizadora” se integra à função propositiva, pois também tem perspectiva democrática e possibilita a participação social para construir, acompanhar e avaliar as políticas educacionais municipais. Como comenta Bordignon (2009), é uma função que põe os conselhos em espaços que agregam ações do governo e da sociedade civil com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Assim, procura impulsionar a sociedade a participar dos assuntos referentes à educação, seja por encontros ou eventos sobre a temática.

A respeito da função “fiscalizadora”, é primordial que os conselhos possam defender o cumprimento das normatizações e legislações no contexto educacional, priorizar a clareza das ações com o objetivo de identificar lacunas e manter a vigilância das normativas para o funcionamento adequado das instituições, pela efetiva participação da sociedade civil e, em caso de irregularidades, efetuar denúncia aos órgãos competentes. Essa função contribui para que o direito à educação seja efetivado no município fazendo dos conselhos “[...] espaços e mecanismos operativos a favor da democracia e do exercício da cidadania, em todo e qualquer contexto sociopolítico", e que podem se transformar em aliados potenciais, estratégicos, na democratização da gestão das políticas sociais (Gohn, 2000, p.196).

Considerando o exposto, as funções dos conselhos podem ser consideradas de movimento circular, que não podem acontecer de forma isolada. Outro ponto observado é a relação entre o conselho e todas as outras instâncias do SME para o desenvolvimento das atribuições. Como parte do SME é necessário que seja posta sua execução por meio da colaboração, troca de experiências e principalmente das necessidades e dificuldades que permeiam a educação em determinado sistema de ensino. Portanto, redigir as funções e atribuições de um CME em sua lei de criação exige que seja um processo cauteloso e embasado nos anseios da educação municipal.

A esse respeito, no Art.1º a Lei define o CME/Altos-PI como “[...] órgão normativo, deliberativo, consultivo, de coordenação e de fiscalização do Sistema de Ensino do Município

de Altos [...]" (Altos, 2008). Sobre as funções do CME/Altos-PI, o(a) Participante 2 na entrevista aponta as seguintes funções:

> [...] a principal função, que ela é deliberativa, ela também é consultiva, nós temos os indicativos também, então ela é propositiva e ela também é fiscalizadora [...]. (Participante 2, 2025).

De acordo com a declaração do(a) Participante apresentada acima, constatamos que a função deliberativa é apontada como a principal função do CME. Compreendemos, no entanto, que essa percepção pode estar relacionada ao fato de ser a função que concentra o maior número de atribuições desempenhadas pelo Conselho, assumindo, assim, grande relevância em sua atuação. Concordamos com Bordignon (2009, p. 66) ao afirmar que "O poder deliberativo dos conselhos, e especialmente nele o normativo, limita o espaço de arbítrio dos dirigentes". O poder dos conselhos em tomar decisões e definir normas implica para que as decisões não sejam tomadas pelos gestores sem atender às definições do conselho.

Percebe-se na fala do(a) Participante 2 a ausência da principal função do conselho que é a normativa, como ressalta Cury (2006, p. 42): "[...] a mais nobre e mais importante de um Conselho de Educação: a função normativa". A função normativa permite que o conselho elabore as normas de seu sistema de ensino agindo de forma direta na qualidade da educação e em sua organização. O(a) participante cita ainda a função propositiva, porém, cabe destacar que a Lei não traz no artigo a referida função, mas esta se encontra nas atribuições mesmo que não sendo mencionada na Lei 219/2008. Assim, a importância daqueles que compõem os Conselhos de deter conhecimentos sobre a legislação é fundamental para o desempenho das atribuições. Segundo Cury (2006), a função implica em ser um conhecedor das leis educacionais para em sua aplicação garantir na prática o direito à cidadania.

As atribuições do CME não se limitam apenas à participação social, desenvolvem também as funções técnico-pedagógicas, ou seja, aqueles referentes às suas funções que são relevantes para a educação, e que muitas vezes não são conhecidas pela sociedade. Podemos considerar que dentro de um SME, o CME é o órgão responsável por toda a movimentação de legislações e ações dentro desse sistema buscando normas legítimas diante dos problemas educacionais que permeiam o sistema de ensino. Cury (2006) ressalta a necessidade seguir um percurso com três viés que não ultrapassem a legislação, que são o do direito, do estudo dos problemas educacionais e da relação entre ambos.

No que se refere às funções do CME/Altos-PI de natureza normativa, deliberativa, consultiva, coordenativa e fiscalizadora e as suas respectivas atribuições, estabelecidas no Art. 2º, identificamos que a maior quantidade de atribuições se refere à função deliberativa e, em

menor quantidade, às funções consultivas. Desse modo, procuramos descrever as atribuições de modo a aproxima-las das funções, especificadas no Quadro 10.

Quadro 10 - Funções e atribuições do CME/Altos-PI – Lei nº 219/2008

Funções – Art. 1º	Atribuições – Art.2º
Coordenativa/Consultiva/ Propositiva	II - Promover estudos e divulgar estatística educacionais do Município, propor ao prefeito por intermédio da secretária municipal de educação, medidas pertinentes à melhoria do ensino; j) Promover seminários, encontros e congressos com os servidores municipais; i) Aperfeiçoar normas e diretrizes de funcionamento da educação do Município;
Normativa/fiscalizadora	IV. Autorizar e supervisionar o funcionamento dos estabelecimentos municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental - regular, e especial, bem como os estabelecimentos particulares de Educação Infantil e Ensino Médio onde ainda não exista; g) Fiscalizar e fazer cumprir o Estatuto do servidor Público municipal e o plano carreira dos servidores da Educação Municipal;
Normativa/deliberativa	V - Em relação aos estabelecimentos mencionando no inciso anterior: a) Aprovar regimentos e plano de ações e gestão, bem como as eventuais alterações dos mesmos; c) Regularizar a vida escolar de alunos em decorrência de irregularidades e lacunas curriculares; h) Fixar as normas para o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino Municipal particulares do município;
Deliberativa	III - Elaborar o calendário de suas sessões; b) Convalidar estudos de alunos em decorrência de irregularidades em estabelecimentos de ensino; d) Reconhecer a equivalência de estudos realizados no exterior; e) Decidir sobre recursos contra resultados de avaliação do rendimento escolar; f) Autorizar experiências pedagógicas; l) Autorizar e elaborar o Plano Municipal de Educação, com base nos incisos IV e V art.11 da LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação. VI - Aprovar o plano de serviços da Secretaria Geral do Conselho, suas alterações e respectivos regulamentos, bem como a consecução de serviços técnicos a serem executados por pessoas físicas ou jurídicas, mediante contrato especial, com ou sem vinculação empregatícia. VII - Conceder e prorrogar licenças de Conselheiros (as) até 2 (dois) meses, por motivos (saúde ou relevantes e licenças-maternidade e pronunciar-se sobre pedidos de licença por prazos superiores, para decisão do Prefeito Municipal.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base na Lei Municipal nº219/2008.

Podemos deduzir que as atribuições definidas na Lei º 219/2008, como expõe o Quadro 10, são organizadas nas funções afins. Essas ações devem ser desenvolvidas embasadas em diálogos pelos seus conselheiros, quando desenvolvidas se materializam no trabalho do Conselho frente à garantia da educação de qualidade. Assim, é necessário que sejam cumpridas para aplicabilidade da legislação. Como explicam Freitas e Carvalho (2008, p. 507), "[...] os CME não podem deixar de cumprir e exigir a efetivação das garantias jurídico-legais da educação como direito do cidadão ou propor alterações necessárias".

De acordo com as informações do Quadro 10, as funções deliberativas e normativas são as com maiores quantidades de atribuições no CME/Altos-PI, sendo em sua maioria aquelas que tratam sobre as instituições de ensino. Afirmação semelhante é destacada pelo(a) Participante 2:

> O Conselho, ele verifica algumas situações de matrículas atípicas de alunos no caso de alunos que não tem documentação anterior e a secretaria não consegue de nenhuma forma localizar e esses alunos foram matriculados na rede, já estão mais à frente e precisam ter a documentação então o conselho, ele vem justifica e normatiza a vivência desse aluno, que são as situações atípicas. Além disso, nós fazemos a renovação da autorização das unidades escolares, que vai começar agora o período de renovação, que as escolas estão em finalização das PPPs [...]. Nós expedimos também pareceres com relação a algumas ações que são tomadas pela secretaria, como no caso alteração da matriz curricular, a questão do novo sistema, que antes era parcial e agora integral [...] e nas decisões da secretaria, o conselho sempre é chamado a deliberar e a expedir os pareceres (Participante 2, 2025).

No discurso em análise, o(a) Participante de forma clara deixa evidenciado que as ações do Conselho estão diretamente ligadas a verificar situações, renovar autorizações, a expedir e deliberar pareceres, o que contribui para entendimento de um funcionamento direcionado para atribuições no âmbito das instituições de ensino, como descrito no Quadro 4. Compreendemos que esse também é um dos papéis do conselho, contudo, não desconsiderando a importância de discutir democraticamente as emblemáticas educacionais, como cita Cury (2006), respeitando a legislação, estudando-a e interpretando–a, para que as decisões sejam justas, além de ouvir todos os envolvidos para, assim, aplicar a lei com cautela e equilíbrio de forma verdadeira e propícia ao diálogo.

É relevante pontuar o CME como um órgão democrático cujo objetivo é desenvolver ações além das citadas pela participante, é possibilitar que se fortaleça a gestão democrática no SME com sua participação nas decisões educacionais para garantir que se materializem no exercício da participação social. No entanto, a partir da descrição do(a) participante, é possível inferir que as ações desenvolvidas no cotidiano do CME/Altos-PI ainda ocorrem de forma tímida e pontual. Compactuamos com Gohn (2002) quando enfatiza que para a eficácia e efetividade dos conselhos na área que atua é indispensável impulsionar condições e articulações dando força política a essa representatividade.

A função normativa na legislação, em algumas atribuições também deliberativas, é voltada para normas e funcionamento, regularizar e autorizar diretrizes ou instituições do SME. Nesse preceito algumas dificuldades podem ser enfrentadas pelo conselho para que sejam normatizadas as diretrizes. No entanto, os meios democráticos são essenciais e devem fazer valer as decisões normativas. Na fala do(a) Participante 2 é mencionado esse ponto:

> O desafio maior dentro do conselho é justamente na questão das autorizações e renovações das autorizações das escolas. Como a gente trabalha num município em que o diretor é responsável por todas as funções da rede, a atualização das PPPs, na maioria das vezes, fica em segundo plano. Então, em algumas situações, o conselho precisa alertar as escolas para que eles possam estar atualizando, porque é documento oficial e documento primordial para a renovação de autorização (Participante 2, 2025).

O(a) Participante explana sobre a existência de uma única dificuldade na normatização das diretrizes referentes às autorizações de funcionamento das instituições. Destaca, ainda, que a alta demanda do diretor escolar colabora para o atraso dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e que o conselho esclarece sobre a relevância do documento para o funcionamento da instituição de ensino. Entendemos que talvez se supõe, pelo(a) fala do(a) participante a responsabilidade unicamente da gestão sobre a elaboração dos PPPs, porém, concordamos em esclarecer sobre a importância do documento. Ressaltamos que a elaboração desse documento é um processo democrático que envolve escola, sociedade e CME (mesmo que indiretamente). Assim, é essencial destacar que o CME deve disponibilizar orientações e diretrizes, bem como acompanhar o cumprimento das legislações educacionais dentro desses projetos, pois o papel do CME não se restringe unicamente a autorizar e deliberar a sua função fiscalizadora, mas deve ser presente em todo seu trabalho.

Compreendemos que ainda prevalecem alguns aspectos burocráticos que dificultam o trabalho do CME e geram desafios ao exercício de suas atribuições normativas. Contudo, acreditamos que a cooperação, a autonomia, o respeito aos princípios da gestão democrática e a elaboração de uma metodologia de trabalho adequada são fundamentais para o enfrentamento desses entraves. Como diz Cury (2006), um trabalho que a autoridade do gestor seja respeitada, mas que seja valorizada a participação de toda a equipe envolvida, existindo equilíbrio entre as decisões individuais e coletivas dando a ambos seu devido tempo e proporção.

Sabemos que na Lei 219/2008, e como observa-se no Quadro 5, o CME/Altos-PI tem atribuições estratégicas e operacionais, com demandas do SME, que são a longo prazo, e das instituições de ensino, que podem ser consideradas de soluções mais imediatas. Percebe-se que grande quantidade dessas atribuições pode ser umas das situações que leva o conselho a ter um caráter de operacionalizar. Nesse sentido, Bordignon (2009, p. 79) especifica que "[...] na prática, verifica-se uma tendência de os conselhos atuarem predominantemente nas funções operacionais, ditas cartoriais, voltadas para as questões singulares de pessoas e instituições de ensino. Ocorre, assim, um descompasso entre o proclamado e o real". Aquilo que é posto na Lei torna-se omisso à realidade prática das responsabilidades delineadas a essa instância.

As atribuições de funções propositivas, consultivas do Conselho, de acordo com o Quadro 9, aparecem em alguns casos nas mesmas atribuições, como: na elaboração e execução das políticas e planos, em promover estudos e propor melhorias, na elaboração do calendário de sessões e em promover encontro, seminários e outras ações dessa natureza. Essas funções, ainda que não sendo as principais, podem ser consideradas relevantes para a autonomia do CME, como traz a CF/88, visando o fortalecimento dos conselhos "[...] a ponto de cuidarem de

suas estruturas, dentro do princípio da autonomia e sendo parte essencial no processo de gestão democrática da educação" (Manfio, 2021, p. 80), que com autonomia deve cuidar da organização, com função de destaque no processo de construção democrática e participativa no SME.

A função fiscalizadora, como exposta Quadro 9, possui apenas duas atribuições e em uma delas ainda aparece simultaneamente com outra função. A função fiscalizadora na Lei do CME/Altos-PI é direcionada para supervisionar as instituições de ensino e fiscalizar o estatuto dos servidores e o plano de carreira dos servidores da educação municipal. Outro aspecto observado é que a Lei não pontua nenhuma atribuição ao acompanhamento do PME, das políticas curriculares e da avaliação das políticas educacionais. No entanto, conforme o(a) Participante 2, o CME/Altos-PI participa da elaboração e avaliação das políticas educacionais e do acompanhamento das políticas curriculares, mas não é atribuição do conselho acompanhar o financiamento e valorização dos profissionais.

> A matriz curricular construída foi repassada ao conselho. O currículo, quando estava em construção, teve a participação dos membros do conselho para verificar se estava atendendo toda a legislação. Não é atribuição do conselho, nós não temos câmara do CACS - Fundeb. Há um Conselho separado. Então, o Conselho somente participa como convidado caso haja um convite (Participante 2, 2025).

Fundamentados nessa fala, ao fazer a análise, entendemos que o CME acompanhou a elaboração da diretriz curricular averiguando se estavam em consonância com a legislação. No entanto, o(a) Participante não especifica sobre o acompanhamento contínuo da execução das diretrizes, que é o verdadeiro papel fiscalizador do conselho. É possível perceber o descompasso entre a Lei de criação do CME e o que é desenvolvido no cotidiano. Cabe inferir que, se caso venha ocorrendo como detalha o(a) Participante, possivelmente seja uma participação pontual sem discussões ou somente caso seja convidado, o que deixa a entender carência na participação do CME em um contexto que não é somente a presença dos conselheiros(as), mas o exercício da função que configura a real participação.

Percebe-se que não há uma preocupação por parte da instância no acompanhamento social do PME, o principal instrumento delineador das diretrizes curriculares. Assim corroboramos com Monlevade (2004, p. 40) quando reforça que "[...] havendo um Conselho Municipal de Educação, com poder normativo ou somente consultivo, é dele o papel primordial de inspirar, incentivar, cobrar e orientar todo o processo de elaboração, execução e avaliação do PME". Somente no fato de existir, o Conselho já detém responsabilidades sobre o acompanhamento do PME e em participar de todas as ações que são correspondentes à elaboração das políticas educacionais.

As postulações do(a) Participante sobre a ausência de câmara do CACS-Fundeb como prerrogativa que isenta a responsabilidade do CME/Altos-PI em acompanhar o financiamento e a valorização dos profissionais da educação contradizem o texto da Lei de criação do CME, que define como uma das atribuições dessa instância (Altos, 2008). Aqui pontuamos que o controle social sobre as políticas, em especial as educacionais, surgem das lutas sociais e não deve ser negligenciada. É nessa perspectiva que Lima *et al.* (2018) explicam que a atenção sobre o controle social é necessária para que os anseios populares sejam validados através da participação, visto que amplia o acesso às informações e inclui o monitoramento das ações do poder público, bem como a transparência.

Não se pode deixar de mencionar ainda sobre as atribuições do CME/Altos-PI que se identificam no Parágrafo Único do Art.2º: "As atribuições mencionadas nos incisos III e IV deste artigo poderão ser delegadas, no todo ou em parte, à Secretaria Municipal de Educação de Altos" (Altos, 2008). Essas atribuições tratam da elaboração do calendário de sessões do conselho e a autorização e funcionamento das instituições de ensino. Entendemos que dentro de um SME, seus órgãos e instâncias trabalham em conjunto, no entanto, existem atribuições específicas de cada um que não podem ser transferidas por infringir a autonomia.

Diante da relevância das ações desenvolvidas pelo CME, consideramos também que dentro das instâncias do SME existe mediação entre deliberativo e administrativo, mas deve ocorrer de modo que a palavra final sobre a decisão seja a do colegiado, o que significa demonstração da autonomia do conselho, trabalhando com base no princípio da gestão democrática. Como pondera Cury (2002), a gestão democrática é simultaneamente transparência e impessoalidade, autonomia e participação; é também liderança e trabalho coletivo, bem como representatividade e competência.

Ainda assim, o CME, principal responsável pelo planejamento e avaliação das políticas educacionais no âmbito municipal, a sua articulação com o órgão executor das políticas de educação como a Secretaria Municipal e instituições de ensino, é de suma importância para que as decisões sejam tomadas e avaliadas no contexto dessas políticas. É por meio desse colegiado que as políticas públicas educacionais vão ao encontro da opinião da sociedade e, dessa forma, buscam constantemente a realização de ações práticas que são do interesse de toda a população municipal (Brasil, 2004).

Assim, faz-se necessário que essas instâncias se articulem para elaborar, acompanhar e avaliar a execução das ações e políticas educacionais do SME. Essa relação contribui para a qualidade do ensino e seu desenvolvimento à luz das legislações nacionais e locais para garantir aquilo que é direito adquirido pelos cidadãos. A sua ausência pode comprometer a efetivação

do direito à educação e torna o Conselho um órgão burocratizado. Os(as) participantes trazem postulações sobre essa relação entre conselho e as outras instâncias nos relatos a seguir.

Os(as) Participantes 2 e 3 pontuam a existência da articulação entre Conselho e Secretaria. Cabe destacar que na fala do(a) Participante 2 fica especificado que todas as ações são realizadas pela secretaria e do(a) Participante 3 quando cita que são repassadas para o Conselho e se espera o retorno de autorização ou não, conforme segue:

> A relação do conselho e da secretaria é muito próxima. Todas as ações são realizadas pela secretaria e é sempre pedido ao conselho que acompanhe e dê o parecer. Então é dessa forma que acontece. (Participante 2, 2025).

> Quando a gente tem alguma decisão pedagógica dentro da nossa parte de supervisão, a gente repassa para o setor do Conselho. E vê a viabilidade dessa ação pedagógica na aplicabilidade dela oficialmente, de acordo com as leis que regem a educação. E sob a aprovação do Conselho é que a gente trabalha essa perspectiva ou de formação, ou de planejamento, dependendo da ação que está trabalhando no momento. E aí chega até as escolas, através das formações e de planejamento. Parte primeiro da gente, quanto pedagógico, vai para a aprovação do Conselho. (Participante 3, 2025).

Com essas afirmações pode-se perceber que quando o Conselho se faz presente mais uma vez aparece com o propósito apenas de emitir as documentações, deixando de existir as discussões sobre as políticas educacionais para buscar atualizações e reflexões sobre a educação municipal como direitos sociais. No entanto, reconhece-se que, como coloca Cury (2006, p. 65), "[...] é, sobretudo, na consciência de guardião de direitos que o Conselho se articulará com as Secretarias de Educação". É preciso cooperação e vigilância para que os direitos sejam defendidos e se tenha compromisso com essa garantia.

Entretanto, as ponderações dos(as) Participantes 4, 5 e 6 evidenciam a fragilidade na articulação entre CME e Semed, que se torna um desafio na elaboração, acompanhamento, avaliação e execução das políticas educacionais, conforme segue nas falas dos(as) Participantes quando afirmam que:

> Nenhuma, nós não temos relação nenhuma com o conselho, nem nada. Não existe essa articulação (Participante 4, 2025).

> Em relação ao Conselho, eu não tenho, essa articulação. Mas em relação a Semed e os formadores, sim. Com a escola ela é 80% presencial, nós temos um cronograma de monitoramento, que prezamos por cumprir quase que diariamente (Participante 5, 2025).

> Eu enquanto supervisora que fui, enquanto formadora que sou, nunca sentei com o Conselho, nunca vi o Conselho se manifestar para a resolver nada, e se isso acontece, eu não sou informada, então existe, assim, uma carência muito grande de comunicação (Participante 6, 2025).

Em sua fala, o(a) Participante 4 afirma a ausência dessa relação com o Conselho ressaltando que falta articulação. As afirmações são reforçadas pelo(a) Participante 5, que cita não haver articulação com o Conselho e pontua de forma concisa a existência de maiores diálogos com a escola. Compactuando com tais afirmações, o(a) Participante 6 faz declarações

que explicitam a pouca presença do Conselho, relatando existir carência nessa comunicação. As afirmações reveladas demonstram fragilidades nas ações do CME/Altos-PI que colaboram para a tomada de decisões ser centralizada, sem as discussões e considerações de todos que compõem as instâncias da gestão educacional.

Pode-se concluir a limitação de diálogos entre as instâncias do SME e a defasagem no papel do Conselho, assim considerado por Cury (2006, p. 65) como "[...] um polo de audiências, análises, reflexões e estudos de políticas educacionais do seu sistema de ensino. Finalmente, importa não se esquecer da fundamentação ética, legal de suas atribuições para se ganhar em legitimidade perante a sociedade e os poderes públicos". Sua atuação precisa ser espaço de discussão e reflexão referente às políticas educacionais sob orientação dos princípios éticos e legais das atribuições que legitimam frente à sociedade e ao poder público.

Em síntese, ressaltamos que a análise revela que a Lei que cria o CME/Altos-PI apresenta alguns pontos que se distanciam da realidade da prática do colegiado. A função fiscalizadora aparece direcionada apenas para as instituições de ensino, deixando de se estender para o acompanhamento do PME e de avaliar a política educacional do município. Por sua vez, não apresenta de forma detalhada o processo de escolha dos(as) conselheiros(as) e evidencia, ainda, ampla influência do Poder Executivo sobre o colegiado, ao atribuir, total ou parcialmente, à Semed competências relacionadas à elaboração do calendário e à autorização das instituições. De modo geral, a Lei Municipal n° 219/2008 ainda não traz ênfase na fiscalização, o que deixa a desejar sobre a participação da sociedade civil no controle social das ações desenvolvidas na política educacional do município.

No tocante às reflexões analíticas, comparando a legislação e as postulações do(as) Participantes sobre a prática do CME/Altos-PI, as funções normativa, deliberativa e consultiva são as mais desenvolvidas nas atividades do Conselho. Ressalta-se que a função propositiva não é estabelecida na Lei n° 219/2008, mas colocada pelo(a) Participante 2 como função que compõe o Conselho, sendo constatada de fato quando analisamos as atribuições. Evidenciamos que esse Conselho se encontra com as atividades voltadas para aquelas atribuições mais documentais, e aquelas que envolvem diálogo esse colegiado se apresentam de forma esporádica e ainda limitada sobre as ações que cabem desempenhar.

Outrossim, identificamos que atuação do CME/Altos-PI no desenvolvimento das políticas educacionais e na gestão do SME ainda requer incentivos para mobilizar e se articular com as demais instâncias do SME, bem como espaço para ter visibilidade e atuar ativamente com sessões frequentes mobilizando os conselheiros(as) para o desenvolvimento de uma função pública e significante para que a política educacional local se aproxime cada vez mais da

efetivação do direito à educação pública de qualidade. O Conselho deve lutar pelo espaço autônomo e defensor da participação popular nas decisões das políticas educacionais.

Para além do CME, o SME/Altos é estruturado também através dos órgãos de controle social que se constituem como mecanismos de gestão relevante do sistema. Em continuação abordamos o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS- Fundeb) e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (COMAE) na próxima seção.

4.6 Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social: CACS-Fundeb e COMAE

Na esfera do SME, o CACS-Fundeb e o COMAE se configuram como mecanismos de gestão e controle social das políticas educacionais. São órgãos que visam acompanhar, fiscalizar e analisar a aplicabilidade dos recursos destinados à educação municipal, colaborando para a transparência dos recursos. Os mecanismos de gestão são primordiais para o desenvolvimento das políticas educacionais e para a participação da comunidade na gestão. Sabemos que a existência das instâncias de participação no SME são também órgãos de fiscalização e controle social que promovem a gestão democrática nessas instâncias. No que diz respeito ao SME/Altos, os mecanismos de gestão são o COMAE e CACS-Fundeb. Esses conselhos dentro SME devem priorizar a participação social. Segundo Gohn (2004), a esfera pública deve ser local para as organizações sociais exercerem a fiscalização e a vigilância sobre o poder público.

Assim como instância de controle social das políticas educacionais no município, de acordo a Lei Federal n° 11.494/2007 e com o disposto no Art. 24 da Medida Provisória n° 339/2006, criou-se o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS-Fundeb) pela Lei Municipal nº 184/2007, com o objetivo de fazer o acompanhamento e o controle da distribuição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo dentro do SME/Altos-PI. Esse controle social sobre a aplicação dos recursos financeiros do Fundo aplicado na política educacional foi inserido com o Fundef e aperfeiçoado com o Fundeb, buscando propiciar o exercício do direito de controlar o uso das verbas públicas da educação (Matos *et al.*, 2022).

No entanto, ao longo do recorte temporal dessa pesquisa a Lei do CACS-Fundeb recebeu atualizações no Art.2º, referente à composição, que são descritas no Quadro 11.

Quadro 11 - Alterações incidentes sobre o Art.2º da Lei do CACS-Fundeb (2007-2021)

LEI/ANO	REDAÇÃO
	I- Um representante da Secretaria Municipal de Educação, indicado pelo Poder Executivo Municipal; II- Um representante dos professores das escolas públicas municipais; III- Um representante dos diretores das escolas públicas municipais;

Redação original - Lei Municipal nº 0184/2007	IV- Um representante dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais; V- Dois representantes dos pais de alunos das escolas públicas municipais; VI- Dois representantes dos estudantes da educação básica pública; VII- Um representante do Conselho Tutelar; VIII- Um representante do Sindicato dos Servidores Municipais; IX - Um representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Altos-Pi.
1ª alteração - Lei Municipal nº 2447/2009.	I- Dois representantes da Secretaria Municipal de Educação Cultura, Esporte e Lazer, indicado pelo Poder Executivo Municipal. II- ---------- III - ---------- IV - ---------- V---------- VI- ---------- VII- ---------- VIII- ---------- IX- ---------- X- Um representante do Conselho Municipal de Educação.
2ª alteração - Lei Municipal nº 354/2016	a) 2 (dois) representantes do Poder Executivo municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente; b) 1 (um) representante dos professores da educação básica publica; c) 1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas; d) 1 (um) representante dos servidores técnicos – administrativos das escolas básicas públicas; e) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública; f) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, sendo 1 (um) indicado pela entidade de estudantes secundaristas.
3ª alteração - Lei Municipal n° 425/2021	a) 2 (dois) representantes do Poder Executivo municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente; b) 1 (um) representante dos professores da educação básica pública, indicado pelo sindicato representativo da categoria; c) 1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas; d) 1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas, indicado pelo sindicato representativo da categoria; e) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública; f) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, dos quais 1 (um) indicado pela entidade de estudantes secundaristas. § 1° Integrara ainda o conselho municipal, quando houver: I -1 (um) representante do Conselho Municipal de Educação (CME); II -1 (um) representante do Conselho Tutelar a que se refere a Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990, indicado por seus pares; III - 2 (dois) representantes de organizações da sociedade civil; IV -1 (um) representante das escolas indígenas; V -1 (um) representante das escolas do campo; VI -1 (um) representante das escolas quilombolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nas Leis nº: 0184/2007, 2447/2009, 354/2016 e 425/2021.

Segundo os dados apresentados no Quadro 11, houve três alterações. Em 2009, a composição foi alterada para adequar-se à Portaria FNDE nº 344/2008, que acrescenta o número de representantes da Secretaria de Educação e a Lei Municipal nº 219/2008, que cria o CME/Altos-PI. Esta foi atualizada novamente pela Lei Municipal nº 354/2016 em virtude da Portaria/FNDE nº 481/2013 que altera os membros, de modo que posteriormente sofreu nova atualização em decorrência da Lei Municipal n° 425/2021 para atender as novas normas da Lei Federal nº 14.133/2020, que instituiu o Fundeb como Fundo permanente, a última atualização ficou permanecendo como composição final.

O mandato dos conselheiros tem duração de quatro anos e não pode ser reconduzido. A função principal do órgão colegiado é o acompanhamento e o controle social no que diz respeito à distribuição, à transferência e à aplicação dos recursos oriundos da política de fundos. Sua atuação deve ser com autonomia, sem subordinação a administração local e sem aparelhamento entre órgãos, para não se tornar somente uma unidade administrativa do governo (Gama; Santos, 2019).

Pontuamos que a integração do CACS-Fundeb ao CME pode ser considerada uma forma de ampliar o controle social, permitindo que alcance outros pontos das políticas educacionais quando há Câmara do Fundeb no CME. Entretanto, essa não é a realidade do município, como podemos constatar nas considerações do(a) Participante 2: "[...] no caso do município de Altos a gente não tem a câmara do FUNDEB dentro do conselho, é separado" (Participante 2, 2025). Pelas colocações pode se deduzir que os dois órgãos de controle social ainda se desenvolvem em uma sistemática dissociada. Ressalta-se que essa adesão à integração ainda é optativa pelo poder público local. Contudo, compactuamos com Bassi e Camargo (2009) quando dizem que a integração aumenta o poder decisório e implica no empoderamento dos Conselhos.

Quanto à atuação do CACS-Fundeb, a Lei n° 425/2021 expõe que o conselho poderá, quando julgar necessário, convocar secretário(a) de educação para esclarecer o fluxo de recursos e despesas e requisitar documentos. Cabe ao CACS, ainda, elaborar parecer, supervisionar o Censo Escolar e acompanhar a aplicação dos recursos do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA) (Altos, 2021). Essa amplitude do Conselho pode ser vista como positiva na atuação fiscal desses recursos. Ressaltamos que essas políticas são essenciais para a garantia do direito à educação, pois implicam diretamente nas condições de acesso e permanência do aluno na escola.

No acompanhamento dos recursos da educação atribuídos à alimentação escolar, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais do MEC, dentre elas, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que se incube de financiar a alimentação escolar na Educação Básica. Para a deliberação e fiscalização da Alimentação Escolar, em 1997, entes federativos, seguindo determinações do FNDE, criaram os conselhos de alimentação escolar. Para Oliveira (2019), o controle social na educação pode ser realizado de forma individual pelos cidadãos ou por meio de grupos através de conselhos de acompanhamento e controle social das políticas públicas educacionais.

Considerando as determinações da Medida Provisória nº 1.784/1998, os entes passaram a receber diretamente os recursos para alimentação escolar e executá-los, assim, "Os Estados, Municípios ou DF deixaram de ser identificados como "convenentes" e passaram a ser Entidades Executoras, responsáveis pelo recebimento dos recursos transferidos pelo FNDE e pela execução do PNAE" (Silva; Danelon, 2013, p. 123). Como Entidade Executora dos recursos públicos ao município, cabe também a função de criar um conselho para controle e fiscalização dos gastos públicos com alimentação escolar.

Diante desses preceitos legais, o COMAE/Altos-PI foi instituído com Lei Municipal nº 003/1997, como órgão deliberativo, fiscalizador com atuação nas questões que tratam da merenda escolar (Altos, 1997). A composição e escolha dos participantes compõem o Quadro 12.

Quadro 12 - Composição do CMAE/Altos - Art. 3º da Lei 003/1997

Composição	Forma de escolha
I- Representante (s) da Secretaria Municipal de Educação ou Órgão Equivalente; II- Representante (s) de outra (s) secretaria (s) ou órgão (s) do governo Municipal; III- 01 (um) do **Núcleo de Controle de Qualidade (N.C.Q);** IV- Representante (s) de professores; V- Representante (s) de pais de alunos; VI- Representante (s) de trabalhadores; VII- Representante (s) de outras entidades da sociedade civil.	§ 2º - O (s) representantes do governo municipal será (ão) de livre escolha da prefeita. § 3º - A indicação de representante (s) da sociedade civil é prevista das respectivas bases, entidades ou segmentos sociais. § 4º - O Presidente do COMAE será definido em reunião prévia ao ato de nomeação dos seus membros. § 5º - A nomeação dos membros do COMAE será formalizada por ato do Executivo municipal. §

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nas Lei 003/1997.

Percebe-se na composição apresentada no Quadro 12 que a Lei especifica somente a quantidade de representantes do Núcleo de Controle de Qualidade, deixando de detalhar a quantidade dos demais membros. As reuniões do Conselho devem acontecer mensalmente e ainda de forma extraordinária quando for necessário. A execução do Programa de Alimentação Escolar será com recursos próprios, transferidos pela União e Estado ou recursos financeiros e produtos doados por entidades particulares (Altos, 1997). É relevante ressaltar que durante a pesquisa documental não foram encontradas atualizações posteriores da Lei, assim não podemos confirmar se a Lei permanece em vigência.

Deste modo, a partir das funções, as competências do COMAE/Altos-PI são demonstradas no Quadro 13.

Quadro 13 - Funções e Competências do Conselho Municipal de Alimentação Escolar de Altos-PI - Lei nº 003/1997

FUNÇÃO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
Deliberativa	II – Elaborar o regimento interno do COMAE. V – Fixar critérios para a distribuição da Merenda Escolar nos estabelecimentos de ensino municipal. X – Apreciar e votar, em sessão aberta ao público, o Plano de Ação da Prefeitura sobre a gestão do Programa da Merenda Escolar e a prestação de contas anual.
Executiva	III – Participar da elaboração dos cardápios do Programa de Merenda Escolar, respeitando os hábitos alimentares da localidade, sua vocação agrícola e a preferência por produtos *in natura*. VII – Realizar estudos sobre os hábitos alimentares locais, considerando-os na elaboração dos cardápios. XII – Apresentar à Prefeitura Municipal propostas e recomendações sobre a prestação dos serviços da merenda escolar, adequadas à realidade local e às diretrizes do PNAE.
Mobilizadora	IV – Promover a integração de instituições, agentes da comunidade e órgãos públicos para auxiliar no planejamento, acompanhamento, controle e avaliação da merenda escolar. VI – Articular-se com as escolas municipais e órgãos de educação, incentivando a criação de hortas, granjas e pequenos animais de corte para enriquecimento da alimentação escolar. XIII – Divulgar a atuação do COMAE como organismo de controle social e apoio à gestão municipalizada do Programa de Merenda Escolar. XIV – Zelar pela efetivação e consolidação da descentralização do Programa da Merenda Escolar no município.
Fiscalizadora	I – Fiscalizar e controlar a aplicação dos recursos destinados à merenda escolar. VIII – Exercer fiscalização sobre o armazenamento, a conservação dos alimentos e a limpeza dos locais de armazenamento. IX – Acompanhar e avaliar o serviço de merenda escolar nas escolas. XI – Colaborar na apuração de denúncias sobre irregularidades no Programa de Merenda Escolar, encaminhando-as às instâncias competentes.

Fonte: Elaborada pela autora (2025) com base na Lei Municipal nº 003/1997.

De acordo com o Quadro 13, as funções deliberativas do COMAE/Altos-PI apresentadas na Lei de criação, parecem se desenvolver nos princípios da gestão democrática. Entre essas funções, pode-se ressaltar a divulgação da atuação do COMAE na qual percebe-se uma carência na divulgação dos documentos, em especial da legislação que norteia o conselho, por ser um importante instrumento para conhecer o conselho e as suas competências.

Os repasses do FNDE são realizados com base nos dados do INEP, que se referem ao quantitativo de matrículas nas etapas e modalidades de ensino da rede no ano anterior. No município, as compras da merenda escolar são realizadas pela prefeitura, assim como a prestação de contas, cabendo ao COMAE, como órgão deliberativo e fiscalizador, participar ativamente das decisões e averiguar a oferta da merenda nas escolas. A esse respeito, Belik e Chaim (2009) afirmam que essa forma centralizada possibilita um controle eficaz do processo e garante que a qualidade do cardápio e dos produtos fornecidos seja aplicada a todas as escolas.

O papel do COMAE é essencial para a garantia e desenvolvimento de uma merenda escolar de qualidade nas escolas municipais e da execução e transparência dos recursos públicos aplicados na alimentação escolar. Como explicita Silva e Danelon (2013), esses conselhos

devem ser atuantes e exercer papel importante quanto ao acompanhamento e fiscalização do programa de alimentação. Salientamos que a política de alimentação escolar executada através do FNDE é uma das principais políticas de garantia da permanência do aluno na escola.

Desse modo, o COMAE é um mecanismo de grande relevância no acompanhamento dos recursos destinados à política de alimentação escolar e que busca contribuir para a regularização dessa política e garantir o direito à alimentação também como uma das condições ligadas diretamente ao direito à educação.

Perante o exposto sobre os mecanismos de controle social, cabe entender como se organiza o Fórum Municipal de Educação enquanto instância que tem caráter participativo e que se propõe a articular as políticas educacionais no âmbito municipal.

4.7 O Fórum Municipal de Educação e suas competências no Sistema Municipal de Ensino de Altos/PI

No Sistema Municipal, a Semed coordena e implementa as políticas educacionais elaboradas pelo município. No entanto, essas políticas são estruturadas pelo PME, instrumento que delineia as diretrizes, metas e estratégias para a educação municipal. A Lei de criação do SME indica que o município deverá elaborar o PME com sua proposta educacional e de forma coletiva com profissionais da educação e comunidade sob coordenação e supervisão do CME (Altos, 2009). Nessa perspectiva, o PME foi instituído pelo dispositivo da Lei nº 339/2015. Com vigência de 10 anos, o plano foi elaborado após diagnóstico da educação local e é composto por metas e estratégias obedecendo as normas federais e estaduais (Altos, 2015).

Souza e Faria (2004, p. 933) ressaltam que os planos municipais "[...] devem fazer parte integrante do conjunto de estratégias político-educacionais dos Municípios, de modo a que estas instâncias logrem gestar a educação com transparência e de modo coeso aos anseios locais [...]". O plano é parte das estratégias do município para a educação, cabendo planejamento, administração e execução das ações transparentes e com participação da sociedade, atendendo às necessidades educacionais do contexto local. Esses aspectos colaboram para a execução das políticas educacionais em conformidade com a gestão democrática.

Após a criação do PME, para atender à Meta 19 do PNE 2014-2024 e às Metas 17,19 e 20 do PME, e baseado no Regimento Interno do Fórum Nacional de Educação/2014, foi instituído como elemento estruturante do SME o Fórum Municipal de Educação (FME) pelo Decreto n° 32/2017, deliberando que: "O Fórum tem por finalidade acompanhar a implantação e implementação da legislação específica da Educação Básica no Município de Altos-PI, assim

como promover estudos e debates sobre esta política" (Altos, 2017). Então, o FME tem a função de discutir na coletividade as metas estabelecidas para revisá-las caso seja necessário.

É relevante pontuar que a criação do FME de Altos por meio de Decreto tende a enfraquecer o órgão e provoca fragilidades normativas, pois pode haver alteração ou revogação de interesse do gestor municipal, sem necessidade de passar pelo poder legislativo. Isso implica na autonomia do Fórum e em seu caráter democrático como órgão com função relevante no controle e acompanhamento das políticas educacionais. Entretanto, quando é instituído através de Lei, o FME tem a garantia de uma participação mais democrática e de ser necessário passar pela aprovação do legislativo. Assim, a forma como foi instituído o FME-Altos interfere na autonomia e democracia de uma das principais instâncias de controle social da política educacional do município. No Quadro 14 são apresentados as competências e os membros do FME com base nos Artigos 4º e 5º do Decreto nº 32/2017.

Quadro 14 - Competências e membros do FME, conforme Decreto n. 32/2017

Art. 4º - Competências	**Art. 5º - Membros**
I - Promover a discussão sobre a política educacional do território municipal; II - Convocar, planejar e coordenar a realização de conferências municipais de educação, bem como divulgar as suas deliberações; III - elaborar seu Regimento Interno, bem como o das conferências municipais de educação; IV - Acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências municipais de educação; V- Zelar para que as conferências de educação do município estejam articuladas às Conferências Estadual e Nacional de Educação; VI - Planejar e organizar espaços de debates sobre a política municipal de educação; VII - acompanhar, junto ao Poder Legislativo, a tramitação de projetos legislativos relativos à política municipal de educação; VIII - acompanhar e avaliar a implementação do Plano Municipal de Educação.	I - Pelo (a) titular da Secretaria Municipal de Educação; II - 03 (três) representantes da Secretaria Municipal de Educação; III - 01 (um) representantes dos Diretores das Escolas Públicas; IV - 01 (um) representante do Conselho Municipal de Educação; V - 01 (um) representante das Escolas Estaduais; VI - 02 (dois) representantes dos pais de alunos das Escolas Públicas: VII - 01 (um) representante do CONSELHO CACS/ FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; VIII - 02 (dois) representantes dos professores da Rede Municipal; IX - 01 (um) representante do Conselho Tutelar X - 01 (um) representante do Conselho de Alimentação Escolar-CAE; XI - 01 (um) representante de entidade de ensino superior; XII - 01 (um)representante do sindicato de servidores públicos municipais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base no Decreto nº 32/2017.

Como apresenta o Quadro 14, as competências do FME se referem diretamente a discutir a política educacional por meio de conferências articuladas as nacionais e estaduais, acompanhar junto ao legislativo municipal os projetos relacionados a essa política, bem como acompanhar e avaliar o PME. Para Pereira (2018), os Fóruns e as conferências municipais de

educação são ações que, quando realizadas de forma integrada com todos os setores da comunidade, beneficiam a efetivação do SME.

Os membros do FME são representantes da Semed, das instituições de ensino, da sociedade civil, dos órgãos de controle social e sua escolha deve considerar o princípio da gestão democrática mencionado na LDBEN e PNE 2014-2024. Percebe-se que na composição dos membros do FME não estão inseridas as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais. O Fórum propõe-se a ser um espaço democrático e quando deixa ausente a participação dos movimentos sociais, revela limitações na participação social. Essa ausência dos movimentos sociais pode prejudicar a efetivação do controle social, bem como a representatividade do órgão. Gadotti (2014) chama atenção para que somente a criação dos mecanismos de participação popular e controle social das políticas educacionais não é o suficiente para que haja uma gestão democrática – é necessário criar também as condições para participação.

Nessa perspectiva, para que o Fórum atue democraticamente na gestão da educação municipal, estima-se que seus membros conheçam a função do Fórum e a importância dessa instância, bem como a relevância da sua participação nesta função social. Para além da definição das competências e nomeação de membros, é relevante que o FME desenvolva efetivamente essas atribuições para efetivação do direito à educação.

Quando esses Fóruns são institucionalizados de forma concreta e não apenas instituídos, promulgam uma gestão democrática, participativa e popular (Lagares *et al.*, 2025). O papel do FME em colaboração com FNE tem papel decisivo nas definições do PME. A participação coletiva no FME como instrumento da gestão democrática é relevante para que as políticas educacionais validadas aconteçam priorizando a educação de qualidade.

Em continuidade, apresentamos a caracterização da oferta educacional no município em observância ao atendimento, aos mecanismos de gestão do SME e das unidades de ensino, ao financiamento, verificando o cumprimento do mínimo constitucional, à valorização do magistério municipal e ao currículo, analisando a forma de avaliação concebida na rede municipal.

5 A OFERTA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE ALTOS-PI: DE 2009 A 2023

Nesta seção traz-se a caracterização da oferta educacional na rede municipal de Altos-PI a partir da criação do SME/Altos-PI em 2009 pela Lei Municipal nº 245/2009, mostrando a distribuição de escolas, a evolução das matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no EJA, na Educação Especial e a quantidade de professores da rede municipal no período de 2009 a 2023. Apresentamos, ainda, os mecanismos de gestão das escolas, o financiamento no tocante ao cumprimento do mínimo constitucional, além de discutir sobre a valorização docente e concluir com a discussão sobre o currículo e avaliação.

No ano de 2009, com criação do SME/Altos-PI, a administração da rede municipal de ensino passa a ser responsabilidade da Semed. A institucionalização do SME marcou a municipalização da oferta da Educação Básica no município. Como determina o Art. 7º da Lei Municipal nº 245/2009, a educação pública municipal será efetivada garantindo Ensino Fundamental, Educação Infantil em Creches e Pré-escola às crianças de zero a cinco anos, Atendimento Educacional Especializado e Educação Escolar de Jovens e Adultos (Altos, 2009).

Portanto, compreender a análise da oferta educacional na rede municipal de ensino a partir das matrículas nas etapas e modalidades da Educação Básica no recorte temporal analisado, permite compreender a dinâmica e pontuar as mudanças ocorridas na organização e no atendimento. Em relação às matrículas no ensino municipal que atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o EJA e o atendimento à Educação Especial, a Tabela 3 apresenta os dados do período de 2009 a 2023.

Tabela 3 - Matrículas por etapa e modalidades 2009 a 2023

Ano	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA	Educação Especial	Total
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			
2009	0	1.182	3.602	1.594	377	50	6.755
2010	0	1.365	3.328	1.492	413	90	6.598
2011	0	1.326	3.023	1.493	356	95	6.198
2012	408	1.004	2.958	1.591	404	119	6.365
2013	421	1.048	3.199	1.553	398	122	6.619
2014	427	1.114	3.168	1.504	399	134	6.612
2015	372	1.097	3.325	1.300	325	156	6.419
2016	318	1.135	3.194	1.339	249	175	6.235
2017	360	1.032	3.294	1.460	256	180	6.402

2018	552	1.048	3.271	1.535	265	212	6.671
2019	597	1.107	3.136	1.813	212	230	6.865
2020	636	1.191	3.106	1.957	186	236	7.076
2021	734	1.248	3.155	2.105	167	270	7.409
2022	723	1.195	2.897	2.344	66	298	7.225
2023	722	1.281	2.955	2.392	117	505	7.540

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com dados do Censo Escolar/INEP 2009 a 2023.

A Tabela 3, sobre as matrículas da Educação Infantil, mostra que entre 2009 e 2011 o município não ofertou atendimento em Creches. A Educação era oferecida somente na Pré-Escola. Percebe-se o cumprimento parcial da Lei n° 245/2009, ao descrever no Art. 7º, inciso III, que o poder público municipal deve ofertar o atendimento em Creches e Pré-Escolas (Altos, 2008). Em 2012 iniciou o atendimento em Creches na rede de ensino havendo aumento no número de matrículas por dois anos consecutivos (2013/2014); posteriormente, entre 2015 e 2016, diminui mais de 100 matrículas na Creche. Como expõe a Tabela 3, a partir de 2017 as matrículas na Creche aumentaram de forma que no intervalo de 2020 a 2023 registrou-se a maior proporção de matrículas do recorte temporal analisado.

Contudo, sobre a redução na quantidade de matrículas da Creche em 2015 e 2016, é importante destacar que o período corresponde aos primeiros anos de vigência do PME 2015-2025. Sobre a Educação Infantil, a Meta 1 enfatiza que a oferta nas creches deveria atender no mínimo a 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano (Altos, 2015). A esse respeito, em acesso ao Relatório do PME/Altos, emitido em 2017, identificou-se que em 2017 o município tinha atingido 14,25% da meta, porém, de 2015 a 2017 foi o período com menor número de matrículas em creches na rede municipal considerado o período de análise.

Conforme a Tabela 3, em 2009 as matrículas na Pré-escola eram 1.182. Todavia, os anos de 2010 e 2011 registraram o maior número de matrículas do recorte temporal deste estudo. É possível constatar que no período que corresponde de 2012 a 2023 essas quantidades oscilaram, não chegando a ultrapassar a quantidade de 1.281 e não mais atingindo a quantidade igual ou superior a do segundo ano de municipalização do ensino. A esse respeito, o PME 2015-2025, na Meta 1, traz como objetivo Universalizar a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos até o ano de 2016 (Altos, 2015). Um Relatório do PME/Altos elaborado em 2017 pela Secretaria de Educação evidencia que a partir de 2013 a oferta de vagas se expandiu chegando em 2016 a 99,1% de crianças nessa faixa etária matriculadas.

Dessa forma, apesar de o Relatório mostrar determinados percentuais de cumprimento sobre o aumento das matrículas na Educação Infantil, o Censo Escolar nos períodos indicados

divulga um declínio na quantidade de crianças matriculadas nessa etapa (Censo Escolar entre 2013 e 2016). Tal divergência apresenta a necessidade de o município reexaminar os possíveis critérios adotados para reconhecer o alcance da Meta, assim como os parâmetros utilizados para o monitoramento do PME.

As matrículas no Ensino Fundamental, como apresenta a Tabela 3, ainda são ofertadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental mesmo, considerando que a principal oferta dos municípios seja os anos Iniciais. Entre 2009 e 2011 registraram-se mais de três mil matrículas anuais no Anos Inicias do Ensino Fundamental e houve redução no ano seguinte. A contar de 2013 a rede de ensino permaneceu com a realização de mais de três mil matrículas por ano, de modo que no ano de 2015 foi registrado o mais alto número de matrículas nos Anos Iniciais, com 3.325 alunos matriculados. No entanto, conforme os dados, 2022 e 2023 foram os anos com menor quantidade de matrículas dos Anos Iniciais desde a criação do SME-Altos ao ano de 2023.

Referente às matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal, a partir da criação do SME-Altos até o ano de 2020 permaneceu-se com mais de mil matrículas anualmente. Essa quantidade elevou significativamente de 2021 a 2023 atingindo um total de mais de duas mil matrículas por ano. Ao comparar com as matrículas dos Anos Iniciais percebe-se que nesse período as matrículas dos Anos Finais ultrapassaram a quantidade de matrículas dos Anos Iniciais. Destaca-se que o Relatório do PME-Altos/2017 aponta que, sobre a universalização do Ensino Fundamental de nove anos, houve o cumprimento de 100/% da Meta nos dois primeiros anos de vigência do PME (Altos, 2017).

Quanto às matrículas da EJA, é notório na rede municipal, como mostram os dados da Tabela 3, a baixa quantidade de matrículas nessa modalidade de ensino, visto que quando criado o SME/Altos havia 377 matrículas. Os anos de 2010 e 2012 tiveram maior número de matrículas, porém de 2013 a 2023 esses números começaram a baixar de forma preocupante chegando a 66 alunos matriculados em 2022, a menor quantidade registrada desde a criação do SME ao ano final dessa análise. Durante o período em análise, não se percebe um crescimento contínuo de matrículas. Esses dados sobre as matrículas da EJA nos levam ao seguinte questionamento: Será que a população adulta do município está toda alfabetizada? No entanto, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE, em 2022 a taxa de analfabetismo da população de Altos-PI com 15 anos ou mais correspondia a 17% da população (Brasil, 2022). Esse percentual indica um índice elevado de analfabetismo no município nessa faixa etária. Esses dados demostram a existência de desafios no acesso e permanência da população na escola;

evidencia também a necessidade de políticas públicas que sejam direcionadas para a alfabetização de jovens e adultos no município.

O baixo no número de matrículas e ausência de políticas para reverter a situação na rede municipal pode ser vista como situação que colaborou para o agravamento desse fato. A EJA é composta por alunos que buscam essa modalidade de ensino como forma de voltar à escola, se inserir no mercado de trabalho e buscar seu direito à cidadania. Assim, a EJA precisa ser vista em suas particularidades e proporcionar uma oferta ampla no município embasada nas necessidades específicas de seu público-alvo com políticas que possam proporcionar direito ao trabalho, cidadania e inclusão social desses jovens e adultos, como destaca Arroyo (2006, p.8): "[...]ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA".

Mediante o exposto, cabe destacar algumas ponderações diante da EJA em virtude da redução do número de matrículas da EJA, que ainda é uma modalidade de ensino que enfrenta dificuldades na expansão da sua oferta no contexto educacional brasileiro. Entretanto, no que tange à rede municipal de Altos-PI podemos inferir que a quantidade reduzida de escolas que ofertam a EJA pode ser um dos fatores que contribui para esse baixo índice de matrículas,

No início da municipalização havia quatro escolas na cidade e duas no Campo que ofertavam EJA na rede municipal situadas na cidade (Zona Urbana) e no Campo (Zona Rural). Os dados do Censo mostram que em ambas as localizações chegaram a funcionar a EJA em cinco escolas. Em 2023, somente uma escola em cada localização tinha a oferta da EJA. Quando comparamos a quantidade de escolas com essa modalidade e o número de escolas municipais, a quantidade de escolas que recebe essas matrículas é mínima.

A EJA ainda tem as características de seu público-alvo pouco conhecidas pelo poder público e pelos profissionais da educação. No entanto, é necessário conhecê-la para que as políticas educacionais sejam assertivas em relação às suas necessidades. Assim, Arroyo (2006) nos faz refletir quando expõe que o público dessa modalidade de ensino tem uma história, uma trajetória social, racial e territorial que precisa ser conhecida para que os projetos a serem desenvolvidos possam dar conta de suas condições e realidades.

Diante desses dados, acreditamos que a falta de ampliação das escolas com matrículas para a EJA pode colaborar para o baixo quantitativo de matrículas nessa modalidade. Ainda podemos inferir que em mais de uma década da predominância do poder público municipal na incumbência da política educacional, ainda há necessidade de mais atenção para essa modalidade, principalmente na oferta para os povos do Campo. De modo geral, ao considerarmos aspectos como o percentual de 17% da população do município acima de 15 anos analfabeta, a existência do baixo número de matriculas na EJA e, ainda, as pessoas que

não concluíram o Ensino Fundamental e Médio, podemos destacar que o município tem uma demanda elevada de habitantes a serem atendidos pela EJA.

No que tange à Educação Especial, as matrículas não chegam a cem matrículas anuais de 2009 a 2011, contudo apresenta-se um crescimento ainda moderado entre 2012 a 2017. A partir de 2018, os números aumentam significativamente, sendo o período de 2021 a 2023 o mais elevado quanto ao índice de matrículas na Educação Especial. Podemos concluir que o aumento no número de matrículas esteja relacionado a emissão de laudos, o que significa algo positivo, pois mediante o laudo a criança com deficiência passa a receber um atendimento educacional mais amplo para que seu desenvolvimento seja ainda mais significativo. Conforme o Relatório do PME-Altos/2017, a respeito da Meta 4, referente à universalização do acesso à Educação Básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o município já havia cumprido 91,8% da Meta (Altos, 2017).

Cabe aqui destacar que, em relação ao atendimento, a Educação Especial, em 2023 foi criado um Centro de Referência Educacional Especializado para atender os alunos com deficiência matriculados na rede de ensino. No entanto, essa modalidade de ensino foi colocada durante entrevista pelo(a) Participante 1 como um desafio para a educação municipal.

> Um dos desafios que eu considero muito importante é da Educação Especial, é um desafio muito grande hoje, com a quantidade de alunos que temos com deficiência. [...] nós atendemos, mas precisamos melhorar. O nosso Centro de Referência tem uma demanda muito grande para atender as nossas crianças com deficiência (Participante 1, 2025).

Percebe-se que o município ampliou a oferta, como confirmam os dados do Censo, porém, mesmo com a ampliação, o município ainda tem dificuldades em melhorar essa oferta. Salientamos que o Centro de Referência é relevante para melhorar a qualidade de vida dessas crianças por ser um local com atendimento multidisciplinar, mas ressaltamos que ele não extingue a importância da existência das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, pois é uma forma de assegurar o direito do aluno com deficiência.

Conforme dados do Censo Escolar no período de 2009 a 2023, foram criadas nove salas de AEE, sendo oito na Zona Urbana e uma no Campo (Zona Rural). Dessas, somente as da Zona Urbana se encontravam funcionando. Assim, nas Escolas do Campo não foram ampliadas as salas de AEE, de forma que a única construída foi desativada. A Educação Especial no Campo perde com a falta dessas salas, o que extrai do aluno com deficiência o direito à educação inclusiva no contraturno do ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) trazem que as salas de AEE são salas de serviço de natureza pedagógica para complementar ou suplementar o atendimento educacional desenvolvido nas classes comuns. Destaca, ainda, que

o atendimento deve ser realizado em local com equipamentos e recursos pedagógicos que sejam adequados às necessidades dos alunos, podendo ser estendido aos alunos das escolas próximas nas quais ainda não exista esse atendimento. Considerando essas diretrizes e a LDB/96, o fechamento de uma única sala de AEE no Campo (Zona Rural) deixa de garantir o direito ao atendimento para proporcionar melhorias no ensino aprendizagem das crianças com deficiência matriculadas na Educação Básica deixando também de ofertar uma educação pública e de qualidade a esses alunos.

Assim, os dados apresentados pelo Censo Escolar sobre o número de matrículas na rede municipal de Altos-PI, no recorte temporal de 2009 a 2023, demonstram que a oferta da Educação Infantil em Creches só iniciou em 2012 de forma que, durante o período analisado, houve ampliação da oferta dessa etapa de ensino em Creches e Pré-escolas. O Ensino Fundamental, especificamente nos Anos Iniciais, é a etapa responsável pelo maior quantitativo de matrículas da rede, enquanto a EJA é a modalidade de ensino que nesse período não aumentou a expansão das matrículas, acontecendo regressão na quantidade matrículas, enquanto a Educação Especial elevou de forma significativa o número de alunos matriculados. De modo geral, sobre o total de matrículas da Educação Básica na rede municipal, percebeu-se que 2020 a 2023 foi o intervalo de tempo com maior quantidade de matrículas desde a criação do SME, em 2009.

Entretanto, é importante pontuar que ao verificarmos no Censo Escolar as matrículas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na referida rede de ensino identificou-se a partir de 2021 o registro das matrículas em Tempo Integral e Parcial. Observa-se que as matrículas parciais e integrais se intercalam no ano de 2023. As matrículas parciais são aquelas onde o aluno passa menos de sete horas na escola, enquanto nas matrículas integrais o aluno passa mais de sete horas na escola, pois o currículo escolar se amplia para áreas que buscam o desenvolvimento amplo do educando, se configurando de fato a Educação Integral.

No contexto dessa pesquisa, durante a Análise Documental, identificou-se que, somente em 2023, por meio da Lei municipal nº 512/2023, de 03 de maio de 2023, foi criado o Programa ALTOS EDUCA MAIS no âmbito da Semed, com o objetivo de ampliação da Educação de Tempo Integral. A Lei composta por cinco artigos não discorre de forma detalhada sobre a forma de desenvolvimento do Programa No Art. 2º delega à Semed a competência de instituir o funcionamento do mesmo, que deve ser executado nos moldes do Programa Novo Mais Educação do Governo Federal (Altos, 2023). Entretanto, supõe-se que o Programa tenha se desenvolvido em forma de ampliação da jornada escolar nas escolas municipais durante o

período de 2021 a 2023 e que, posteriormente, a rede de ensino passou a funcionar efetivamente em Tempo Integral no ano de 2024.

Quanto à distribuição de professores, o município possuí um corpo docente distribuído em escolas da cidade (Zona Urbana) e do campo (Zona Rural), com vínculo efetivo e celetistas. A Tabela 4 exibe a quantidade de professores da rede no período de 2009 a 2023. Os dados foram coletados na Sinopse Estatística do Censo, que possui critérios próprios para quantificar os profissionais.

Tabela 4 - Distribuição de professores por localização e vínculo - 2009 a 2023

Ano/Localização		**Quantidade**	**Tipo de vínculo**		**Total**
			Efetivos	Contratos	
2009	Urbana	189	Sem informação	Sem informação	289
	Campo	100	Sem informação	Sem informação	
2010	Urbana	187	Sem informação	Sem informação	273
	Campo	86	Sem informação	Sem informação	
2011	Urbana	196	190	6	278
	Campo	82	76	6	
2012	Urbana	221	188	33	312
	Campo	91	80	11	
2013	Urbana	307	180	127	444
	Campo	137	79	58	
2014	Urbana	288	149	139	405
	Campo	117	74	43	
2015	Urbana	327	133	194	489
	Campo	162	68	94	
2016	Urbana	302	117	185	158
	Campo	128	62	66	
2017	Urbana	287	112	169	407
	Campo	120	53	67	
2018	Urbana	337	109	228	448
	Campo	111	41	130	
2019	Urbana	383	133	250	504
	Campo	121	52	69	
2020	Urbana	386	138	248	495
	Campo	109	56	53	
2021	Urbana	319	157	162	423
	Campo	104	57	47	
2022	Urbana	346	132	214	428

	Campo	82	45	37	
2023	Urbana	467	155	312	572
	Campo	105	39	66	

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base Censo /INEP 2009 a 2023.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, o total de docentes efetivos que estiveram na rede municipal no referido período foi 2.675, enquanto os contratos do período foram 3.014, o que significa que o maior quantitativo de professores da rede municipal é de contratados. Mostra, ainda, que os professores da zona urbana formam o maior número de profissionais, de modo que, a partir de 2012, esse número de professores segue em alta. No ano de 2023 é quando foi identificada a maior quantidade de professores nesta zona desde a criação do SME. Pode-se considerar que os anos de 2019 e 2020 registraram esse aumento por ter ocorrido a efetivação de novos profissionais por meio do último concurso público realizado no município, e o número elevado em 2023 justifica-se pela expansão da oferta de matrículas. Evidentemente, a Zona Urbana tem maior quantidade de efetivos e contratos, como apresenta a Tabela 4.

As Escolas do Campo localizadas na Zona Rural do município desde o início apresentam menor quantidade de professores em relação às da cidade, Zona Urbana. Nos primeiros anos de criação do SME a quantidade era bem menor devido à predominância de turmas multisseriadas nas Escolas do Campo. Porém, os professores que atuam nas escolas do Campo ainda assim são menos que os que atuam na cidade. Os dados revelam, ainda, que a maioria dos professores das escolas situadas no Campo (Zona Rural) são de contratados – esses aspectos contribuem ainda mais para as melhores condições de trabalho e valorização desses profissionais.

A problemática central acerca das condições das Escolas do Campo no Brasil reside na precariedade da infraestrutura**,** na falta de professores qualificados e permanentes e na inexistência de políticas públicas que considerem a identidade e as necessidades específicas da população rural. A educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada dessa perspectiva, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas. Surge, assim, de forma "repensada e desafiante" (Arroyo, 2006).

No que se refere à oferta da Educação Básica na rede municipal de Altos-PI, sobre a quantidade de unidades de ensino, apresentamos a seguir essas informações no âmbito da Zona Urbana do município.

5.1 A rede municipal de ensino entre campo e cidade: escola e matrículas

A oferta educacional no contexto do município de Altos/PI se organiza através de unidades de ensino que atendem diferentes etapas da Educação Básica, se concentrando em instituições de ensino situadas nas Zonas Urbana e Rural. Assim, a organização das unidades de ensino possibilita compreender o modo de estrutura e atendimento educacional nessas localizações. A Tabela 5 apresenta a quantidade de unidades de ensino situadas na Zona Urbana e Rural no período de 2009 a 2023.

Tabela 5 - Unidades de ensino por localização, 2009 a 2023

Ano	Zona Urbana		Zona Rural	Total
	Escola	CEIM		
2009	13	8	40	61
2010	13	8	35	56
2011	13	10	35	58
2012	13	11	36	59
2013	13	11	37	60
2014	14	11	36	62
2015	13	11	36	60
2016	13	11	31	60
2017	13	11	31	55
2018	13	10	31	54
2019	13	10	31	54
2020	13	10	29	52
2021	13	10	28	51
2022	12	10	12	34
2023	11	10	11	32

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com dados do Censo Escolar/INEP 2009 a 2023.

Na Tabela 5 observa-se que na Zona Urbana, em 2009, tinha somente treze escolas e 8 CEIM que totalizavam 21 unidades de ensino, de forma que, no período entre 2010 a 2017, o município ampliou o número de CEIM. Entretanto, no ano seguinte, 2018, houve a redução de um CEIM mantendo-se 10 Centros. Quanto às escolas que em 2009 eram 13 instituições, essa quantidade reduziu para 11 em 2023. A ampliação de CEIMs aconteceu de forma significativa nesse recorte temporal.

Dentre as possíveis justificativas para o aumento do número de unidades de ensino na Zona Urbana pode-se inferir que seja porque as unidades de ensino passaram a ser de responsabilidade do poder público municipal. Outro ponto a ser considerado é a oferta da Educação Infantil, que por sua vez é posta no PNE 2001-2010 com o objetivo de expansão da oferta de vagas e garantia de infraestrutura adequada, o que consequentemente exigia a construção de novos estabelecimentos de Educação Infantil.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 5, a quantidade maior das unidades de ensino municipal localizava-se no Campo (Zona Rural). Em 2009, havia 40 unidades de ensino, todavia, no ano de 2010 foram fechadas cinco escolas. É possível identificar que entre 2012 e 2019 ocorre o movimento de fechamento e reabertura de escolas, chegando ao quantitativo de 31 escolas com atendimento. No entanto, entre 2020 e 2021 se acentuou esse fechamento, passando para 28 escolas. Porém, no período de 2022 a 2023 fica evidenciada uma grande redução do número de Escolas do Campo no município, de forma que foram fechadas 17 unidades de ensino nesse período, permanecendo em funcionamento somente 11 escolas.

A redução expressiva de Escolas do Campo se justifica pela política de nucleação de escolas adotada pela Semed em 2021. Cabe destacar que o fechamento de escolas na Zona Rural do município iniciou-se desde 2009, mesmo que de forma moderada. A nucleação é um processo que surgiu no Brasil nos anos de 1970 e foi resguardado pela LDBEN/96 e pelo Fundef/Fundeb. De forma simplista, podemos considerar a nucleação vista pelos municípios como medida de redução de gastos. Esse processo. segundo Lord (2008, p.132). "[...] constou basicamente da criação e ampliação de escolas referenciais em vilarejos maiores nas zonas rurais, seguido do fechamento das pequenas escolas espalhadas pelas áreas rurais". A nucleação ocorre com a ampliação de escolas maiores e o fechamento das escolas com menor quantidade alunos, onde são levados todos para as escolas ampliadas.

Na rede municipal de Altos-PI foram ampliadas as unidades de ensino e os alunos foram conduzidos para essas escolas as quais a gestão da educação municipal caracterizou como polos. As falas a seguir apontam a execução da política de nucleação no SME/Altos-PI, de acordo com o (a) Participante 2 como uma necessidade para a educação municipal. Integrado(a) a esse pensamento, o(a) Participante 1, fala do processo como forma de melhorar a qualidade do ensino.

> Nucleação, que no primeiro momento não foi fácil, mas o Conselho entende que ele era necessário, por isso acompanhou e validou as ações da Secretaria. Para a gente era um desafio, hoje é um avanço (Participante 2, 2025).

> Quando criamos os polos, fechamos as pequenas escolas com 10, 15, 20 alunos e levamos ao polo. E ali, aquele aluno passou a ter ensino de qualidade com o professor no primeiro, segundo, terceiro,

> quarto e quinto anos. Foi difícil? Ainda é, porque ele já veio com uma defasagem muito grande. Ele veio sem aprender a ler, a maioria dele sem aprender a ler e escrever. Nós temos alunos no nono ano que estão ainda na recuperação da aprendizagem. Então isso aí foi uma das metas da Secretaria de Educação (Participante 1, 2025).

Partindo das falas, na análise, percebemos que o processo de nucleação não foi de fácil aceitação pelas comunidades e famílias, porém, tal fato não impediu sua consolidação. Os(as) Participantes demonstram a nucleação como a solução das possíveis dificuldades educacionais no sistema de ensino. Sobre esse processo, consideramos não ser o mais louvável para melhorias educacionais e pode contribuir para o comprometimento da garantia do direito à educação da população do Campo, direitos esses conquistados e inscritos nas legislações (Brasil, 1988, 1996).

Sobre essa nucleação, Lord (2008) sustenta que as escolas pequenas próximas às casas das famílias rurais tinham como expectativa levar a escola para o mais próximo possível de quem mora no Campo. A nucleação fez o inverso dessa proposta, pois centralizou as atividades educacionais nas comunidades maiores e distanciou a escola daquelas famílias que residem em locais com menos acesso e serviços. Priorizar a opção de fechar escola e/ou demais opções que sejam viáveis economicamente para o município significa não enfrentar os desafios de pensar na qualidade da escola do campo (Santana; Medeiros; Gonçalves, 2020).

De acordo com a LDB/96, o Art. 28, parágrafo único, determina que o fechamento de escolas do campo, indígenas ou quilombolas, deve ser precedido de manifestação do órgão normativo do sistema de ensino, considerando a justificativa da secretaria de educação, a análise do impacto da ação bem como a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996). Essa reorganização da oferta escolar não deve ser conduzida apenas pelos critérios administrativos ou financeiros; precisa considerar o direito de acesso, permanência e, essencialmente, a partição das comunidades envolvidas, pressupostos essenciais para que seja efetivada a educação como direito.

A nucleação é tida pelos governantes também como forma de melhorar a qualidade da educação e pela ampliação da seriação de turmas na rede de ensino, visto que são fechadas as escolas pequenas que funcionam com as turmas multisseriadas. Cabe destacar que o ensino multisseriado para alguns é considerado menos eficiente. Esse atributo é tratado pelo(a) Participante 1, ao afirmar que o multisseriado contribui para a passagem do aluno para próximas etapas sem a devida preparação, bem como ocasiona defasagem na aprendizagem. Essa abordagem é vista na afirmação que segue:

> Conseguimos detectar a maior parte da defasagem do aluno em distorção de idade série. Porque aquele aluno que estudava no multisseriado, nós professores sabemos, que eles não tinham como alcançar um professor para todas as séries, um professor com vários assuntos que a gente sabe que

> ali você queima etapas, queimamos etapas no que diz respeito ao aluno passar por algumas etapas sem ter que participar de alguma coisa que é importante para ele (Participante 1, 2025).

As declarações apresentadas pelo(a) Participante 1 não são incomuns quando se aborda sobre a multisseriação na educação brasileira. É um entendimento que desconsidera as oportunidades de aprendizagens que ocorrem no âmbito das escolas multisseriadas. No entanto, corroboramos com Parente (2014, p. 59) ao apontar que "[...] quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escolas e turmas, em muitos casos tal opção não vem associada a um conjunto de orientações pedagógicas. Não são dadas ao professor, na maioria das vezes, orientações de como atuar numa organização multisseriada". Adotar o ensino multisseriado sem preocupação com a formação continuada do professor e ausência de orientações pedagógicas para atuação nessas turmas torna o processo apenas reproduções do modelo seriado. Entendemos que tal fato pode comprometer a qualidade da educação ofertada e consequentemente na garantia do direito à educação pública e de qualidade.

Em síntese, identifica-se que no decorrer de 2009 a 2023 expandiu-se a quantidade de CEIM na rede de ensino, no entanto, não houve construção de nenhuma unidade no Campo (Zona Rural do município). Essa expansão possibilitou maior oferta da Educação Infantil, entretanto, é notável que em quatorze (14) anos de criação do SME/Altos foram fechadas 29 escolas da rede municipal com maior número de fechamento de Escolas do Campo. Quanto aos relatos das entrevistas, pode-se deduzir que a política de nucleação das escolas teve acolhimento do CME e da Semed, nos quais a multisseriação é vista como uma forma de organização escolar que pode contribuir para limitações no processo de ensino. Cabe ressaltar que, na prática, a eliminação das turmas multisseriadas está diretamente relacionada com o interesse em maiores repasses do Fundeb para a educação municipal, uma vez que a organização de turmas em séries tem influência direta no recurso financeiro das matrículas.

A seriação das turmas no Campo não soluciona as demandas financeiras dessa modalidade, que possui necessidades econômicas especificas, como afirmam Santana; Medeiros; Gonçalves, (2020): é indispensável a garantia de um padrão de financiamento que atenda as demandas da Educação do Campo, considerando suas especificidades para que possa garantir o cumprimento do que é posto na legislação, ofertando uma educação igualitária e respeitando os modos de vivência do brasileiro que vive no campo.

Em vista que as unidades de ensino no município são distribuídas na cidade e no Campo (Zona Rural), é pertinente analisarmos o volume de matrículas realizadas no período de 2009 a 2023 nas duas localizações, buscando identificar o aumento ou redução das matrículas. Assim, a Tabela 7 demonstra o número de matrículas na cidade e no Campo (Zona Rural) nesse período.

Tabela 6 - Quantidade matrículas por localização - 2009 a 2023

Ano	Localização	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA	Educação Especial	Total
2009	Urbana	0	1.009	2.299	1.116	271	44	4.695
	Rural	0	173	1.303	478	6	106	2.060
2010	Urbana	0	1.135	2.147	1.046	339	79	4.665
	Rural	0	232	1.181	446	11	74	1.933
2011	Urbana	0	1.086	1.988	1.034	277	81	4.385
	Rural	0	240	1.035	459	14	79	1.813
2012	Urbana	399	785	1.956	1.154	272	107	4.566
	Rural	9	219	1.002	437	12	132	1.799
2013	Urbana	374	815	2.232	1.106	245	112	4.772
	Rural	47	263	967	447	15	153	1.877
2014	Urbana	368	786	2.210	1.054	263	117	4.681
	Rural	59	328	958	450	17	136	1.931
2015	Urbana	339	781	2.245	917	185	142	4.467
	Rural	33	316	980	383	14	140	1.852
2016	Urbana	318	817	2.235	954	134	159	4.548
	Rural	0	318	959	385	16	115	1.777
2017	Urbana	360	745	2.406	1.076	139	163	4.726
	Rural	0	287	888	384	17	117	1.676
2018	Urbana	522	771	2.409	1.148	176	196	5.026
	Rural	30	277	862	387	16	89	1.645
2019	Urbana	568	846	2.308	1.424	162	217	5.308
	Rural	29	261	828	389	13	50	1.557
2020	Urbana	596	948	2.335	1.556	144	217	5.579
	Rural	40	243	771	401	19	42	1.497
2021	Urbana	704	1.012	2.499	1.720	121	261	5.352
	Rural	266	236	656	385	46	9	1.353
2022	Urbana	643	938	2.308	1.917	59	289	5.924
	Rural	80	257	589	427	7	9	1.360
2023	Urbana	677	1.030	2.371	1.952	91	378	6.121
	Rural	105	251	584	440	26	36	1.406

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com dados do Censo Escolar/INEP 2009 a 2023.

A Tabela 6 apresenta de forma detalhada o quantitativo de matrículas da Zona Urbana. Observa-se que desde a oferta da Educação Infantil em creches, as matrículas seguem crescendo nessa etapa. Os Anos Iniciais possuem maior números de matrículas e nos Anos Finais nos anos

de 2022 e 2023 consta o maior número de matrículas do período. Na EJA o maior número de matrículas foi em 2010; os anos seguintes seguem reduzindo as matrículas, sendo o período de 2022 e 2023 o de menor quantidade de matrículas. As matrículas na Educação Especial se mantiveram em crescimento desde a criação do SME/Altos-PI.

De modo geral, as matrículas nas escolas da cidade elevaram os números a partir de 2018 computando mais de cinco mil matrículas; em 2023 chega a mais de seis mil. Essa alta nas matrículas pode ser considerada reflexo do aumento populacional do município que, de acordo com o IBGE, contabilizava no referido ano 47.416 habitantes. Outro motivo pode ser o fechamento das escolas pequenas que ficavam próximas do centro urbano, ocasionando a transferências dos alunos para as escolas da cidade.

A distribuição das matrículas no Campo (Zona Rural), como indica a Tabela 6, visivelmente se difere da Zona Urbana. É possível observar que, ao contrário da Zona Urbana, as matrículas na Creche são bem menores. Cabe destacar que nos anos de 2016 e 2017 não foram realizadas matrículas na Creche e, considerando o período pesquisado, a população do Campo (Zona Rural) em vez de dois, passou quatro anos sem matrículas nesse nível. Esse fato merece atenção, pois esse período corresponde aos dois primeiros anos de vigência do PNE e PME. O número de matrículas na Pré-escola é consideravelmente menor que a Zona Urbana.

A população do Campo no Brasil há décadas tem direitos negados. Essa realidade faz parte do contexto educacional, da saúde. entre outros. O poder público encontra-se distante das comunidades do Campo e até mesmo desconsidera suas necessidades específicas, como afirma Lord (2008): nos serviços públicos de educação podem ser identificados diversos grupos sociais os quais têm necessidades específicas que consequentemente exigem uma atenção diferenciada com propostas direcionadas às suas singularidades. Partindo desse entendimento, a ausência da oferta educacional da Educação Infantil para as crianças do Campo no período materializou mais uma vez a negação do direito à Educação Infantil às crianças campesinas.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como na Zona Urbana, compõem o maior número das matrículas do Campo (Zona Rural). A situação das matrículas da EJA no Campo apresenta situação ainda mais complexa: percebe-se que em 2021 foi efetivada a maior quantidade de matrículas com 46 alunos, no entanto, no ano seguinte esse número caiu para 7 alunos. É importante considerarmos que 2021 foi o período da pandemia de Covid-19 em que as aulas funcionavam de forma remota e os alunos só recebiam as atividades para realizar em casa – essa pode ser uma explicação para o aumento e consequente redução dessas matrículas.

Os dados mostram que do primeiro ano da municipalização do ensino em Altos-PI até 2014, a maioria de matrículas da Educação Especial era de alunos do Campo, sendo que entre

2018 e 2022 reduziram, voltando a aumentar em 2023. Considerando os dados das tabelas anteriores, compreendemos que ainda persistem disparidades constantes entre a cidade (Zona Urbana) e o Campo (Zona Rural). Sabemos que a maior parte da população vive nas cidades, sendo o caso de Altos-PI, mas o acesso das crianças do Campo à educação ainda é marcado por limitações.

De acordo com Lord (2008), a escola é uma materialização do poder público mais próximo da população rural, a qual deve atender diariamente as crianças em idade escolar. Porém, isso não faz com que essas instituições estejam realmente preparadas para atender as demandas dessa população. Essa situação compromete a garantia do direito à educação dos alunos que vivem nas comunidades do Campo, deixando de oferecer a eles um ensino público e de qualidade, sem disparidades e limitações.

Assim, a oferta educacional na rede municipal de ensino é marcada por avanços e retrocessos, de forma que a educação ofertada à população do Campo possui diversas limitações nas matrículas, quantidade de professores, ausências de creches para que o ensino público seja igual e com as mesmas oportunidades para todos. A EJA e a Educação Especial no município possuem declínios que colaboram diretamente para o distanciamento do direito à educação e do público que necessita da EJA e do AEE, em especial aqueles que vivem no Campo.

Na subseção que segue analisa-se o cumprimento do mínimo constitucional na educação do município. Discutimos, ainda, a respeito da valorização do magistério municipal, analisando o atendimento à legislação quanto ao pagamento do piso salarial dos professores, às condições de trabalho e à existência de plano de carreira.

5.2 Financiamento Educacional: o cumprimento do mínimo constitucional com a educação municipal

Os percentuais de despesas mínimas com manutenção e desenvolvimento do ensino do Estado com educação no Brasil são definidos na Constituição Federal e reafirmados nas diretrizes educacionais como LDBEN e PNE. Essa temática ainda é pauta pertinente de diversos debates no campo das políticas educacionais. O financiamento é o principal elemento para a garantia do direito à educação, visto que, sem o investimento financeiro, não se consolida uma educação de qualidade e a valorização dos profissionais. Nessa perspectiva, essa subseção busca analisar a aplicação mínima constitucional do município de Altos-PI na educação e como acontece a valorização dos professores no âmbito do SME.

No Brasil, de acordo com Pinto (2018), a sistemática de garantia dos recursos para a educação se divide em três períodos: o primeiro se refere ao monopólio dos jesuítas no período entre 1549 e 1759, quando houve a expulsão da ordem; o segundo, no qual a fonte específica das dotações orçamentárias arbitrárias; e o terceiro, iniciado em 1934, quando estabeleceu-se a vinculação constitucional dos recursos para a educação e que, com exceção das interrupções nos períodos ditatoriais, se encontra vigente até os dias atuais. Esses três períodos caracterizam historicamente como o financiamento da educação brasileira foi se delineando.

Posto isso, a Constituição de 1988 aprova um percentual mínimo das receitas de impostos arrecadados a serem aplicados pelos entes federativos na educação. No Art. 212, a Constituição fixa que a União aplicará, anualmente, nunca menos que 18%, e os Estados, DF e Municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) (Brasil, 1988). Para cálculo da Receita Líquida de Impostos (RLI), segundo Pinto (2018), somam-se à receita dos entes as transferências constitucionais recebidas e são abatidas as transferidas.

Os municípios devem cumprir o mínimo de 25% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento da educação, conforme o artigo 212 da Constituição Federal. O descumprimento pode levar a sanções, como rejeição de contas, perda de convênios e punições ao gestor público, embora a quantidade de recursos seja apenas uma parte da obrigação, pois também é necessário garantir a qualidade do ensino e o acesso à educação. No âmbito do estado do Piauí, a organização do sistema de ensino é definida pela Lei nº 5.101/1999, que dispõe sobre o sistema de ensino do estado e estabelece as normas para seu funcionamento e dos sistemas municipais do estado. O Art. 60 define que o estado aplicará no mínimo 30% da receita de impostos e transferências constitucionais na manutenção e desenvolvimento do ensino (Piauí, 1999). Os dispositivos legais direcionam o cumprimento dos percentuais para garantir o financiamento da educação pública e o desenvolvimento das políticas educacionais.

De acordo com o Art. 68 da LDBEN, os recursos públicos destinados à educação serão aqueles originados das receitas de: impostos próprios da União, dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios; transferências constitucionais e outras transferências; salário-educação e outras contribuições sociais; incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei (Brasil, 1996). Entretanto, a LDBEN e Constituição de 1988 afirmam o federalismo cooperativo do financiamento da educação no país e a cada ente federativo cabe função de legislar sobre a organização de seus sistemas de ensino em coerência com as normativas nacionais.

Como destaca Oliveira (2007), os impostos são as principais fontes de onde provêm os recursos destinados à educação no Brasil, incluindo transferências entre as esferas da

administração pública. Assim, a educação pública não é "bondade do governo", é obrigação em garantir um direito social, financiado pelos impostos pagos pelos próprios cidadãos, sobre o qual a população deve cobrar a aplicação dos recursos.

Em consonância com a Carta Magna e a LDBEN, a Lei Orgânica do município no Art. 159 determina que o município aplicará nunca menos que 25%, no mínimo, da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (Altos, 2010). Cabe ao município aplicar o determinado na legislação nacional e de âmbito municipal o percentual mínimo definido no desenvolvimento da educação municipal. É relevante que os dispositivos legais, como CF, estadual e municipal, assegurem em seus artigos essa vinculação dos recursos destinados à educação, deixando em evidencia a educação como um serviço público considerado prioridade para os cidadãos. Segundo Oliveira (2007), a vinculação dos recursos destinados à educação expressa a prioridade da educação no âmbito das políticas governamentais.

O financiamento da educação por meio da política de fundos iniciou com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, e posteriormente regulamentado pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (Brasil,1996). O Fundef tinha como principais características a redistribuição dos recursos com base no número de matrículas do ano anterior com aplicação somente no Ensino fundamental público; a contagem de matrículas em Educação de Jovens e Adultos era excluída para captação de recursos do fundo (Brasil, 1996).

Portanto, a quantidade de matrículas passa a ter papel relevante na distribuição dos recursos no Ensino Fundamental da educação pública do país. No ano de 2006 houve a extinção do Fundef e nasceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação, através da Emenda Constitucional nº 53/2006. Em 2020, através da EC nº 108/2020, o fundo tornou-se permanente. Para tanto, esse processo foi permeado por debates entre legislativo, sociedade civil e o Executivo – a participação social na luta pelo Fundeb foi notória. A pressão social possibilitou a aprovação do fundo permanente. Portanto, a aprovação da Emenda significou um avanço no financiamento da educação, mas entendemos que o processo de implementação do Fundeb ainda passa por grandes desafios.

Segundo Vazquez (2010), o Fundeb proporcionou mobilização dos recursos e ampliou a cobertura dos mecanismos de financiamento para toda a Educação Básica, mantendo as principais regras do primeiro fundo, de forma que permaneceram os mecanismos que se mostraram positivos para a política educacional do país. Essas políticas trouxeram novas perspectivas para o desenvolvimento da Educação Básica e a valorização dos profissionais do magistério, mas ao mesmo tempo não houve alterações no quadro tributário mantendo assim uma desigualdade de recursos e responsabilidades dos entes federados.

Há existência de desigualdades sociais entre os entes federados, o que ocasiona limitações para efetivação dos direitos sociais, bem como o desenvolvimento das políticas educacionais, superar essas limitações é um dos grandes desafios enfrentados pelo federalismo brasileiro no que tange o direito à educação. A Constituição Federal, como documento normativo, estabelece quais são as competências, as especificidades e a autonomia dos entes federados (Dourado, 2013).

Por conseguinte, a inexistência do Sistema Nacional de Educação (SNE) pode ser vista como uma fragilidade para o regime de colaboração. A esse respeito, o Documento Referência da Conae afirma que:

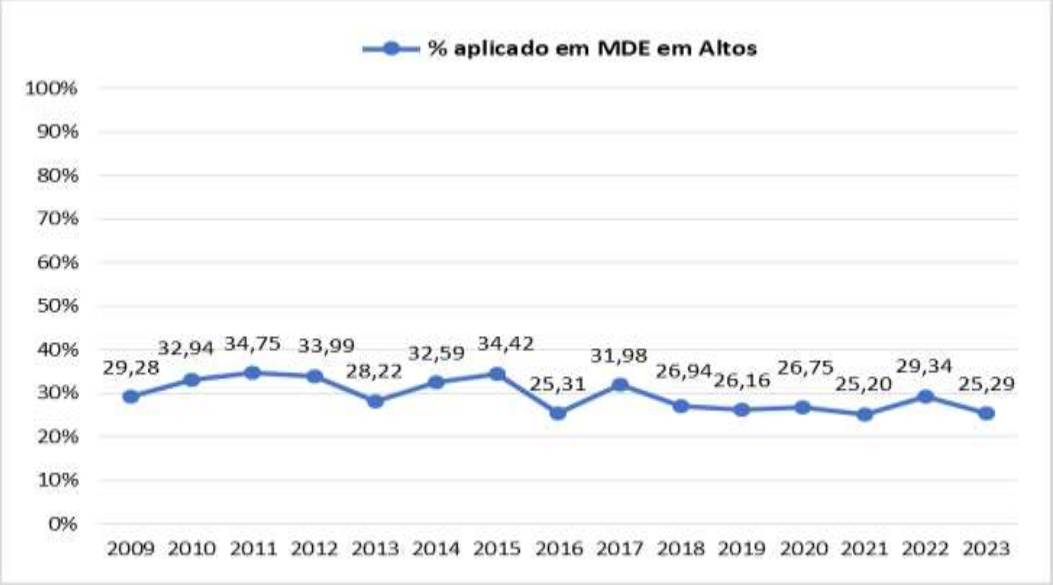
> Em consonância com a legislação vigente, a construção do SNE poderá propiciar organicidade e articulação à proposição e materialização das políticas educativas, por meio de esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases na relação entre os entes federados, para garantir o direito à educação e à escola de qualidade social (Brasil, 2014, p. 19).

Nesta ótica, da superação das desigualdades sociais e regionais, é importante enfatizar que a regulamentação do regime de colaboração deve ser marcada por cooperação técnica e financeira entre os entes federados, dando destaque ao papel da União. Esta relação se faz imprescindível para a garantia do direito à educação pública de qualidade no país.

O regime de colaboração é a cooperação entre os diferentes níveis de governo (União, estados e municípios) para implementar políticas educacionais de forma conjunta e articulada, buscando superar desafios comuns e melhorar a qualidade da educação em todo o país. Previsto na Constituição Federal e na LDB, ele atua por meio de acordos e parcerias que integram esforços em áreas como currículo, formação de professores, transporte escolar e gestão de matrículas. O regime de colaboração é um princípio fundamental estabelecido no Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que determina que os entes federados devem organizar seus sistemas de ensino de forma cooperativa (Brasil, 1988).

Destacadamente nos municípios, é relevante trazer como esse financiamento é gestado em Altos, buscando verificar o cumprimento do mínimo constitucional em educação pelo município. Para essa verificação, utilizou-se a análise baseada nos Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária (RREO) de 2009 a 2023 para identificar o percentual aplicado na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). A Figura 4 mostra o percentual aplicado em MDE no município no período analisado.

Figura 4 - Percentual aplicado em MDE no município de Alto/PI, 2009 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos RREO 2009 a 2023.

De acordo com os dados apresentados na Figura 4, é possível identificar que os recursos aplicados em MDE no município no decorrer do período analisado apresentam percentuais superiores ao mínimo constitucional definido na CF/88, com variações que se mantêm entre 25% e 35%, aproximadamente. No entanto, nos anos de 2010 a 2012 os percentuais chegaram acima de 30%. O mesmo ocorreu nos anos de 2014, 2015 e 2017, indicando nesse período que o ente federado cumpriu até mesmo as determinações da lei estadual. Contudo, os dados mostram que a partir de 2016 os percentuais tendem a se aproximar do valor limite do mínimo constitucional, havendo grandes oscilações nos percentuais aplicados em educação.

Considerando os dados expostos, o município cumpre o mínimo constitucional da legislação federal, e em determinados períodos a estadual, porém, as oscilações nos percentuais podem ser entendidas como uma priorização ainda limitada da ampliação dos investimentos em educação, não ultrapassando as determinações legais da CF. Desse modo, considerando a relevância do financiamento para a qualidade da educação, o acompanhamento dos referidos percentuais de aplicação em MDE no município se configura como um dos indicadores importantes na avaliação do compromisso do poder público municipal e na implantação de metas educacionais e, consequentemente, no desenvolvimento da política educacional local.

Os dados expostos no gráfico permitem compreender os percentuais dos investimentos públicos no munícipio ao longo do recorte temporal analisado. A materialização desses recursos se faz na forma de investimento dos recursos financeiros que o município utiliza para desenvolver a educação municipal.

O financiamento da educação em um município envolve todos os recursos públicos aplicados na educação. Nesse sentido, referenciamos aqui o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), criado pela CNDE como um instrumento de base para cálculo dos custos na Educação Básica e que é amplamente discutido no PNE 2014-2024, no entanto, ainda não implementado no país, como cita Cara (2014, p. 76): "[...] sua implementação é dar condições para que seja ofertada uma educação plural, emancipadora e justa para todos os brasileiros e brasileiras". Implementar o CAQi contribui para evitar as desigualdades no financiamento e uma maior participação da União nos custos com a educação. Talvez possa-se pressupor que por tal motivo a sua aprovação ainda seja um obstáculo a ser vencido pelos educadores brasileiros.

No bojo das discussões a respeito do financiamento educacional, no que se refere aos insumos materiais, ainda é um desafio enfrentado diariamente por muitos professores no cotidiano da sala de aula. As narrativas a seguir versam sobre o financiamento no município para atender às suas demandas e as explanações dos(as) Participantes 1 e 2 evidenciam esse processo:

> O financiamento da educação municipal de Altos é muito bem feito. Primeiro que nós trabalhamos com os recursos das três esferas, que são: União, Estado e Município. E eu vejo, sim, que é suficiente para as nossas necessidades (Participante 1, 2025).

> A demanda de recursos, de material pedagógico para as escolas. Ainda sentimos muito essa dificuldade. E é uma das dificuldades que os professores sempre trazem para a gente em formação, a nossa demanda de alunos é muito grande, esse material vem, porém, ele ainda não é incompatível com as necessidades que as professoras têm em sala (Participante 2, 2025).

O relato do(a) Participante 1 considera o financiamento ser bem executado e suficiente para atender as necessidades da educação municipal, entretanto, o(a) Participante 2 se posiciona quanto à insuficiência de material pedagógicos nas escolas expressando ser uma dificuldade enfrentada pelos professores em sala de aula. O(a) Participante destaca, ainda, que a demanda de alunos é alta e os materiais não são suficientes para atender as demandas das escolas. As narrativas dos(as) Participantes evidenciam uma percepção diferente a respeito do financiamento educacional no que se refere aos insumos materiais para o trabalho diário dos professores nas salas de aula das escolas. Podemos inferir a partir dos dados que o local de vivência de cada um dos(as) Participantes lhe dá perspectivas diferentes a respeito do financiamento educacional.

Nesse entorno, destacamos que o financiamento implica diretamente na qualidade da educação ofertada pelos entes federativos. A implementação do CAQi é um pressuposto que sinaliza para que essas desigualdades sejam sanadas e a qualidade da educação seja melhorada no país. Corroboramos com Cara (2014) quando destaca que o CAQi almeja os valores anuais

a ser investidos na Educação Básica para que o país inicie a oferta de uma educação e de uma escola pública com um padrão mínimo de qualidade, materializando a demanda formulada na Constituição.

O financiamento para garantia da qualidade do ensino refere-se à alocação estratégica e suficiente de recursos financeiros para assegurar que as instituições educacionais ofereçam uma educação que atenda a um padrão mínimo de qualidade nacionalmente definido. Na esfera do financiamento, ressalta-se a importância da valorização do magistério considerando a valorização como mecanismo essencial na garantia da qualidade do ensino público. É nessa perspectiva que tratamos a temática da valorização docente na subseção a seguir.

5.2.1 A valorização dos profissionais do magistério

No Brasil, a valorização dos professores ainda é uma luta pertinente e necessária, visto que, mesmo diante de muitas conquistas, ainda há muito a ser melhorado. A valorização desses profissionais é garantida na Constituição de 1988, no Art. 206, que estabelece entre os princípios do ensino a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos com planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, e o pagamento do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (Brasil, 1988).

De acordo com a LDBEN, a valorização do profissionais da educação pelos sistemas de ensino deverá ocorrer por meio de: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996). Diante desse cenário, apresentamos como sucede a valorização dos profissionais do magistério no município de Altos-PI.

O Fundeb, regulamentado pela Lei n° 11.494/2007, trazia em seu texto um alicerce sobre o financiamento e previa a valorização do magistério. No entanto, era necessário instituir em lei um valor mínimo de remuneração para os professores. Em 2008, após longo período de lutas sindicais da educação, foi aprovada a Lei n° 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério, garantindo em legislação que nenhum profissional deverá receber remuneração abaixo do piso. O Art. 5º determina que o valor do PSPN a partir de 2009 seria atualizado anualmente no mês de janeiro (Brasil, 2008).

Em 2009 foi criado o SME/Altos-PI, um ano após a criação da Lei do Piso. Em maio de 2010 houve aprovação da Lei Municipal n° 241/2010, que dispõe sobre a adequação, estruturação e reorganização do Plano de Carreira. Essa medida se fez em razão da aprovação da Lei do Piso, do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que tratam das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Profissionais do Magistério e da Resolução. As Conferências de educação que discutiam o PNE tiveram ao centro o tema da valorização docente e, por conseguinte, o PNE 2014-2024, na Meta 17, se refere especificamente à valorização dos profissionais do magistério destacando a equiparação de salários por esses profissionais receberem menos que os de outras áreas com o mesmo nível de formação.

A Lei Municipal nº 241/2010 norteia a remuneração da carreira docente na rede municipal de Altos-PI, se constituindo como instrumento relevante para a efetivação da valorização docente. O Plano de Carreira municipal (Altos, 2010) é organizado em classes cujo provimento no cargo exige as formações assim definidas: Professor Classe A - Graduação em Pedagogia ou Normal Superior; Habilitação em nível médio, modalidade normal; Professor Classe B - Graduação em nível superior na área especifica; Pedagogo - Licenciatura ou Bacharel em Pedagogia com habilitação em gestão ou supervisão escolar. A organização das classes apresentadas expressa como a formação acadêmica se associa às classes para a qualificação e o enquadramento na carreira docente. Jacomini e Penna (2016) ressaltam que, além da formação adequada, é necessário que sejam oferecidas a esses profissionais condições de trabalho e de desenvolvimento profissional através da carreira.

No Plano de carreira do município de Altos a forma de organização das classes é um aspecto que se relaciona com mecanismos da progressão funcional, que tem como centro a titulação. Assim, essa forma de organização tem como propósito expressar o reconhecimento da qualificação do profissional dentro da sua trajetória de trabalho. Portanto, para fins de titulação na Progressão Funcional por titulação, o Plano de carreira municipal é composto por níveis de formação acadêmica, como mostra o Quadro 15.

Quadro 15 - Organização da Progressão Funcional da Carreira docente do município de Altos-PI

Classe	Nível/Titulação
Classe A	I- Curso Médio em Modalidade Normal – NA
	II- Curso Superior – AS
	III- Curso de Especialização – AE
	IV- Curso de Mestrado – AM
	V- Curso de Doutorado – AD
Classe B	I- Curso Superior – BS
	II- Curso de Especialização – BE
	III- Curso de Mestrado – BM
	IV- Curso de Doutorado – BD
Pedagogo	I- Curso Superior – OS
	II- Curso de Especialização – PE
	III- Curso de Mestrado – PM
	IV- Curso de Doutorado – PD

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base no Plano de carreira.

No Quadro 15, conforme apresentado, os professores da Classe A têm cinco níveis de titulação, por ser permitido o provimento de profissionais com Nível Médio na Modalidade Normal e em último nível de titulação o Doutorado. Os professores de Classe B e Pedagogo possuem apenas quatro níveis, por iniciarem o provimento a partir da graduação na área. Esses elementos da carreira devem ser considerados essenciais para definir os critérios de avanço, bem como o posicionamento do professor ao longo da carreira no magistério. Para melhor compreender a Progressão Funcional posta no plano, evidenciamos como ocorre o cálculo por titulação no Plano que é definido por coeficiente, conforme a Classe e Titulação, de acordo com o exposto no Quadro 16.

Quadro 16 - Coeficiente aplicado ao cargo por titulação

Cargo	Titulação	Coeficiente
Professor Classe A	Especial (Curso Médio em modalidade Normal)	1.00
	Graduação	1.12
	Especialização	1.24
	Mestrado	1.36
	Doutorado	1.48
Professor Classe B	Graduação	1.12
	Especialização	1.24
	Mestrado	1.36
	Doutorado	1.48
Pedagogo	Graduação	1.12
	Especialização	1.24
	Mestrado	1.36
	Doutorado	1.48

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base no Plano de Carreira.

De acordo com o Quadro 16 essa progressão é articulada com a definição de coeficientes determinados no plano de carreira. Os coeficientes correspondem aos valores a serem atribuídos a cada posição na estruturação da carreira e servem como referência para definir a remuneração do professor em cada nível e titulação. De acordo com o Quadro, à medida que o docente avança na classe e nível da titulação, é alterado também o coeficiente, ocorrendo a alteração na remuneração. No entanto, para o professor Classe A com Curso Médio em modalidade Normal o coeficiente é de 1.00, enquanto para o professor da mesma classe com Graduação é 1.12, o que representa um acréscimo de 12% sobre o vencimento base, evidenciando que o plano de carreira do município busca associar a elevação da titulação do professor à valorização salarial da carreira, ainda que de forma moderada.

Quanto ao cálculo utilizado na Progressão Salarial, na redação do Plano o Art.24 em parágrafo único explicita que "Os níveis salariais são identificados pelos algarismos romanos de I a VIII, correspondendo cada nível um acréscimo de 4% (quatro por cento), a cada quadriênio, incidindo o percentual sobre o nível de referência salarial I, de cada classe" (Altos, 2010, p. 10). O Quadro 17 detalha a Progressão Salarial e os percentuais aplicados em cada nível das classes.

Quadro 17 - Progressão Salarial por percentual a cada quadriênio

Classe	Nível	Percentual de reajuste a cada quadriênio
Classe A	I	Valor da remuneração
	II	4% sobre o valor da remuneração do Professor Classe A, Nível I
	III	8% sobre o valor da remuneração do Professor Classe A, Nível I
	IV	12% sobre o valor da remuneração do Professor Classe A, Nível I
	V	16% sobre o valor da remuneração do Professor Classe A, Nível I
	VI	20% sobre o valor da remuneração do Professor Classe A, Nível I
	VII	24% sobre o valor da remuneração do Professor Classe A, Nível I
	VIII	28% sobre o valor da remuneração do Professor Classe A, Nível I
Classe B	I	Valor da remuneração
	II	4% sobre o valor da remuneração do Professor Classe B, Nível I
	III	8% sobre o valor da remuneração do Professor Classe B, Nível I
	IV	12% sobre o valor da remuneração do Professor Classe B, Nível I
	V	16% sobre o valor da remuneração do Professor Classe B, Nível I
	VI	20% sobre o valor da remuneração do Professor Classe B, Nível I
	VII	24% sobre o valor da remuneração do Professor Classe B, Nível I
	VIII	28% sobre o valor da remuneração do Professor Classe B, Nível I
Pedagogo	I	Valor da remuneração
	II	4% sobre P, Nível I
	III	8% sobre P, Nível I
	IV	12% sobre P, Nível I
	V	16% sobre P, Nível I
	VI	20% sobre P, Nível I
	VII	24% sobre P, Nível I
	VIII	28% sobre P, Nível I

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base no Plano de Carreira.

De acordo com o Quadro 17, é possível identificar que a Progressão Salarial por tempo de serviço no plano é composta de oito níveis para as classes de modo que cada nível representa o avanço do professor dentro da mesma classe, estabelecendo a evolução na remuneração relacionada à permanência do professor na carreira, o que reflete na valorização da experiência e na trajetória do docente. Como destacam os estudos de Jacomini e Penna (2016), os planos de carreira devem garantir remuneração inicial que seja compatível com a formação do professor e uma progressão na carreira que possa estimular sua permanência na profissão. Para além da titulação e o tempo de serviço, o plano cita também as avaliações de desempenho como forma de progressão (Altos, 2010). Porém, essas avaliações não são realizadas no contexto municipal, o que torna a titulação e o tempo de serviço os principais critérios.

A progressão por titulação está relacionada com as possibilidades de formação continuada postas na lei municipal. Aos profissionais do magistério é concedida licença remunerada para pós-graduação *stricto sensu*, na área da Educação, pelo período de até três anos (Altos, 2010). É possível perceber que essa concessão é definida no plano sem a presença de condicionantes que possam dificultar o afastamento do professor. Essa medida pode ser considerada positiva para o aperfeiçoamento dos profissionais.

A política de valorização do magistério no município também se organiza através das gratificações que estão relacionadas às condições de trabalho e ao desempenho de cargos na gestão. A esse respeito, o plano descreve os percentuais de remuneração destinados aos cargos de gestão escolar, especificando somente os percentuais aplicados na regência e no exercício do magistério em escola situada na Zona Rural, como citam os Artigos 57 e 58 do referido Plano, descritos no Quadro 18.

Quadro 18 - Gratificações e adicionais da carreira docente

Gratificações e adicionais – Lei Municipal nº 241/2010	
Art. 57	Art. 58
O profissional do Magistério em exercício em escola situada na Zona rural considerada de difícil acesso e acima de 07 quilômetros da sede do município, desde que esteja em regime de 40 (quarenta) horas integralmente na Zona Rural, fará jus a um auxilio permanência correspondente a **10%** (dez) por cento **sobre a metade** do valor do piso.	O profissional do magistério em exercício fará jus a uma gratificação de regência correspondente a **20%** (vinte) por cento **sobre a metade** do piso salarial.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base no Plano de carreira.

Segundo o que foi posto, os percentuais aplicados nas duas gratificações citadas no plano ocorrem especificamente sobre a metade do piso salarial dos docentes. Essa forma de realizar o cálculo dos percentuais incide na redução do valor incorporado à remuneração dos

professores, pois sua incidência acontece sobre um valor menor da base. Consequentemente, aderir a essa forma reduzida permite uma limitação financeira desses adicionais na remuneração; por outro lado, podemos considerar essa base de cálculo uma estratégia do município para conter os gastos públicos.

Pontuamos que a aplicação da regência no município não se limita somente ao professor em exercício em sala de aula, mas também aos profissionais que trabalham na Semed. No entanto, essa forma de aplicação deixa de considerar o real objetivo da regência, que é a permanência do professor em sala de aula, de modo que a a sua aplicação deveria se limitar a esses profissionais.

Em síntese, é possível perceber que o plano de carreira vigente no município tem a estrutura da carreira docente organizada a partir da progressão por titulação e por tempo de serviço, relacionando-se à qualificação acadêmica, mesmo que o incentivo ainda se faça em percentuais reduzidos. Embora no plano haja menção da avaliação por desempenho, ela não se mostra como critério efetivo dentro da progressão. Quantos às gratificações relacionadas a aplicação dos valores, é apenas sobre a metade do piso, reduzindo o impacto financeiro na remuneração, existindo ainda ausência de informações sobre valores das gratificações relacionadas à gestão, o que compromete a transparência da política de valorização da carreira docente.

Mediante essas considerações sobre os elementos da carreira docente, é relevante pontuar que o PSPN da Educação Básica determina um valor mínimo que os profissionais com magistério que possuem nível médio com carga horária de quarenta horas semanais e em carreira inicial devem receber, como explica Teixeira e Nunes (2019). A instituição do PSPN implica assegurar que os todos os professores tenham trabalho reconhecido e valorizado em aspectos salariais, com base no tempo de serviço, formação e demais elementos que compõem a carreira docente.

Para Vieira (2014), instituição do PSPN ainda não pode ser considerada como obrigatoriedade dos entes federativos em pagar o valor determinado ao observamos que não existe punições para o poder executivo que se ausentar de cumpri-la e ainda sendo atribuída somente aos professores da rede pública. No entanto, a conquista, como destaca (Vieira, 2014, p. 415), “[...]representa um dos maiores avanços em termos de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil”. Esse avanço consolida uma luta de séculos que se perpetuou no país e foi frente de diversas discussões em âmbito federal, até que se instituísse um valor inicial de remuneração dos professores da Educação Básica.

No âmbito municipal, a valorização docente ainda é feita de ganhos e perdas, o que ocasiona lutas constantes por direitos, quando consideramos que essa valorização não ocorre apenas pelo cumprimento da Lei do Piso, mas por um conjunto de fatores que envolve salário digno, condições de trabalho e formação continuada. A esse respeito, Sonobe e Pinto (2015) ressaltam que as mudanças legais não são suficientes para garantir a valorização docente no país: é essencial muita luta e mobilização da sociedade.

Tendo em vista o exposto, o(a) Participante 1 narra sobre as ações do município em relação à valorização da carreira docente:

> Os nossos professores recebem salário em dias e de acordo com o piso nacional, têm condições de trabalho adequadas, no que diz respeito às salas climatizadas, refeitório não só para os alunos, mas os professores também são atendidos, temos transporte para professores. A formação continuada, para que o professor tenha mais segurança, que esteja preparado para realmente repassar o conhecimento para os alunos. E temos também um plano de carreira do magistério (Participante 1, 2025).

O(a) Participante destaca a remuneração de acordo com o PSPN e considera as condições de trabalho adequadas, destacando a disponibilidade de salas climatizadas, refeitório e transportes para os profissionais; enfatiza a realização de formação continuada e acrescenta que há um plano de carreira do magistério. Todavia, o relato exposto apresenta a existência de elementos inscritos na legislação que fazem parte da valorização da carreira docente. Como afirmam Gatti e Barreto (2009), a valorização do professor da Educação Básica perpassa a própria formação, condições de carreira e salários e as condições reais de trabalho nas unidades de ensino.

A valorização salarial no contexto da carreira docente, quando comparada a de outros profissionais com carga horária de trabalho ainda menores, percebe-se a desigualdade salarial existente. Essa realidade no Brasil colabora para que a profissão não seja tão atraente financeiramente pela ausência dessa valorização. Pinto (2012) destaca que, quando se trata de valorização salarial, é preciso considerar que não significa necessariamente um valor muito acima, mas de forma simples, o que se paga as outras profissões.

Para averiguação do pagamento do reajuste anual do PSPN aos profissionais do magistério, fez-se uma análise das tabelas de vencimento do magistério. A Tabela 7 mostra o reajuste anual nacional e municipal.

Tabela 7 - Reajuste anual do piso do magistério de 2009 a 2023

Ano	Percentual de reajuste nacional do PSPN	Valor nominal realizado	Percentual de reajuste Municipal	Valor nominal realizado
2009	Salário base	R$ 950,00	-7,1%	R$ 882, 39
2010	7,68%	R$1.024,67	- 4%	R$ 990,00
2011	15,85%	R$1.187,14	20%	R$ 1.187,97
2012	22,22%	R$1.451,00	22,22%	R$ 1.451,00
2013	7,97%	R$1.567,00	7,97%	R$ 1.566,48
2014	8,32%	R$1.697,39	8,32%	R$ 1.697,39
2015	13,01%	R$1.917,78	13,01%	R$ 1.917,78
2016	11,36%	R$2.135,64	11,62%	R$ 1.917,78
2017	7,64%	R$2.298,80	-3,86%	R$ 2.308,80
2018	6,81%	R$2.455,35	7%	R$ 2.470,42
2019	4,17%	R$2.557,74	4,20%	R$ 2.574,18
2020	12.84%	R$2.886,24	13%	R$ 2.890,25
2021	0%	R$2.886,24	0%	R$ 2.890,25
2022	33,24%	R$3.845,63	50%	R$ 4.465,44
2023	14,9%	R$ 4.420,36	- 2%	R$ 4.422,08

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base no PSPN e tabelas de reajuste municipal.

Como mostra a Tabela 7, nos anos de 2009 e 2010 o valor da remuneração não correspondia ao valor do PSPN. No entanto, em 2010, para cálculo no plano o município somou o valor do piso de R$990, mais R$$110 da regência, totalizando um valor de R$1.110, de forma que o vencimento inicial está abaixo do PSPN. Essa forma de cálculo pode ser considerada falha e causa prejuízo aos professores, ocasionando perdas salariais, pois a gratificação da regência não deve ser somada à base de cálculo do vencimento inicial. Em 2011, o percentual de 20% foi aplicado sobre o valor de R$990, assim igualando ao valor do PSPN. Como teoriza Gatti (2012, p. 94-95), "[...] O reconhecimento dos docentes da Educação Básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado". A carreira e a remuneração docente devem ser dignas e fazer jus ao trabalho essencial que esses profissionais desenvolvem na educação do país.

Entre 2012 e 2016 se manteve o cumprimento dos percentuais de reajuste iguais aos do reajuste nacional. Entretanto, em 2017, o município não pagou o reajuste, corroborando para a perda salarial dos profissionais. Por conseguinte, nos anos de 2018 a 2020 os percentuais pagos pelo município foram acima do mínimo determinado pelo governo federal. Em 2021, por motivo da pandemia de Covid-19, não houve reajuste do piso no Brasil. Em 2022, o Poder Executivo municipal concedeu aos profissionais do magistério o reajuste de 50%, de forma que foi o maior reajuste dado a categoria no município.

No entanto, o cálculo realizado para aplicar o percentual de reajuste no ano de 2023 merece atenção. O reajuste aprovado em Lei pelo executivo municipal foi de 2%, de forma que o vencimento do professor chegaria a R$4.554,75. Entretanto, o valor pago, como mostra a Tabela 11, foi de R$4.422,08, de modo que o vencimento reduziu em vez de aumentar, com redução de aproximadamente 0,97%. Assim, não houve impacto salarial na aplicação do percentual de 2% no referido ano, existindo descumprimento da Lei e ocasionando uma redução salarial dos docentes. Dessa forma, percebe-se que no referido ano não foi cumprido o valor de reajuste do piso dado pelo governo federal e nem o percentual aprovado na lei municipal, o que significa perdas salariais da categoria

Sabemos que a remuneração se diferencia dentro de um mesmo município. No caso da rede municipal de Altos-PI, composta de professores efetivos que recebem remuneração conforme o PSPN, e professores celetistas que têm remuneração paga por hora/aula.

A respeito da valorização dos professores, é importante citar que recentemente o Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgar o Tema 1.308, decidiu a aplicação do PSPN a todos os profissionais da Educação Básica da rede pública de ensino, independente da natureza (Brasil, 2026). Diante da decisão, o PSPN é direito dos professores contratados temporariamente. Tal decisão é relevante para a realidade analisada neste estudo, visto que, a rede municipal ao longo do recorte temporal analisado apresentou quantidade expressiva de professores contratados, demostrando que a garantia do direito ao piso salarial também chega a esses docentes, como fixaram as determinações do STF. A Tabela 9 apresenta o número de professores e a sua formação acadêmica.

Tabela 8 - Quantitativo de professores por formação, 2009-2023

Ano	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2009	121	44	0	0
2010	115	46	0	0
2011	209	44	0	0
	12	0	0	0
2012	40	52	0	0
	43	1	0	0
2013	121	53	0	0
	40	5	0	0
2014	112	49	1	0
	78	9	0	0
2015	84	54	1	0
	48	26	0	0
2016	73	54	1	0
	56	24	0	0
2017	70	78	1	0
	90	2	1	0
2018	40	95	2	0
	118	90	2	0

2019	50	116	2	0
	135	110	1	0
2020	44	124	3	0
	137	100	3	0
2021	58	135	4	0
	74	114	8	0
2022	37	131	1	0
	82	120	2	0
2023	50	135	0	0
	163	110	3	0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base no Censo/INEP.

Nas informações descritas na Tabela 8 fica destacada a quantidade significativa dos profissionais da rede de ensino com graduação e especialização, e um número mínimo de professores com mestrado. Quanto à formação acadêmica no nível doutorado, não foi identificada no Censo para nenhum professor no referido período. Assim, a rede municipal mantém sua maior parte de profissionais graduados e especialistas.

É relevante ressaltar que a rede é formada em sua maioria por contratos temporários. Essa medida colabora para a desvalorização da carreira docente, visto que o professor celetista desenvolve o mesmo trabalho, mas usufrui de um salário inferior. Como citam Alves e Pinto (2011), a remuneração é fundamental para uma profissão, principalmente em uma sociedade capitalista, o que não é diferente ao tratar da docência no sistema educacional brasileiro.

Portanto, a valorização docente no município ainda pode ser vista como um desafio para esses profissionais se considerarmos a existência de perdas salariais e a ausência da reestruturação do Plano de Carreira do Magistério, a descontinuidade das estratégias para o cumprimento da Meta do PNE e PME no que tange a valorização docente nos planos de carreira colabora para o retrocesso e o impedimento aos avanços da valorização da carreira do magistério municipal. Ressaltamos que o Plano vigente no município se encontra desatualizado há mais de uma década, o que demonstra carência de medidas e fragilidades nas ações do poder público com a valorização dos professores.

Enfatizamos que os profissionais tem representação sindical da categoria, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDSERM- Altos). No entanto, é possível notar uma mobilização pública ainda limitada a respeito da reformulação do plano de carreira e na forma de elaboração dos editais de seleção dos professores celetistas, o que contribui para a permanência de um plano defasado e da desvalorização dos celetistas que compõem a rede municipal no que tange às necessidades atuais da valorização da carreira docente.

A próxima subseção trata dos mecanismos de gestão do SME e das escolas municipais, destacando quais são e como se desenvolvem esses mecanismos contribuindo para a gestão

democrática das políticas educacionais no contexto da educação municipal. Aborda, ainda, a organização do currículo apresentando considerações sobre sua elaboração e implementação; apresentamos, ainda, as formas de avaliação trabalhadas no sistema municipal.

5.3 Os mecanismos de gestão das escolas, o Currículo e avaliação no SME/Altos-PI

A gestão democrática do ensino público é um dos princípios postos na Constituição (Brasil, 1988). A esse respeito a LDBEN/96 reforça que esse princípio deve acontecer na forma da referida Lei e de acordo com as legislações dos Estado, Municípios e Distrito Federal (Brasil, 1996). A comunidade local e escolar participa da gestão escolar através dos Conselhos Escolares, elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), da escolha de gestores escolares, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, além de outras formas de participação.

A LDBEN destaca dois princípios para serem considerados no processo de gestão democrática, que são: a participação de profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a participação da escola e da comunidade local nos Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares (Brasil, 1996). Essa definição de normas da gestão democrática repassadas aos municípios pela LDBEN ainda é um desafio enfrentado por muitos entes federativos.

No contexto municipal, a Lei nº 245/2009, que cria o SME/Altos, define que a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino público será assegurada pelo Poder Público Municipal de acordo com suas peculiaridades da autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, possibilitando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola e da comunidade escolar e local em conselhos escolares (Altos, 2009). Somente a inserção de participantes não garante a efetiva participação na elaboração dos projetos e nos conselhos – é necessário que a gestão democrática seja parte ativa dos sistemas de ensino.

Diante do exposto, no âmbito das escolas municipais de Altos-PI, os mecanismos de gestão democrática existentes são seleção de gestores escolares, Conselhos Escolares e os PPPs. De acordo com a Lei 245/2009, ao se referir à gestão escolar, o Art. 28 especifica que a escolha de seus dirigentes será baseada em normas específicas aprovada pelo CME e nomeados pelo gestor do SME, para exercer um mandato de dois anos podendo ser reconduzido consecutivamente. Em parágrafo único, a Lei cita que a normatização de escolha definirá o número de dirigentes das escolas observando critérios como número de matrículas, pessoal, localização, infraestrutura, entre outros (Altos, 2009).

Desde a criação do SME/Altos-PI do município, a escolha de diretores escolares era por realizada por indicação. Em 2022, foi aprovada a Lei Municipal nº 474/2022, que dispõe sobre a criação do processo de seleção meritocrática da gestão escolar municipal. Segundo a Lei, em forma de cumprimento do PME e da regulamentação do FUNDEB. Nessa perspectiva, a Meta 19 do PME/Altos-PI pontua assegurar a gestão democrática no prazo de dois anos, associando critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a consulta pública à comunidade escolar nas escolas públicas municipais (Altos, 2015). A Meta era que ocorresse em até dois anos, no entanto, somente cinco anos depois foi implementada a Lei de seleção de diretores no município.

Nessa premissa, a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb, define que para complementação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), as redes públicas deverão cumprir algumas condicionalidades, dentre elas, o provimento da função de gestor escolar obedecendo critérios técnicos de mérito e desempenho ou através da escolha por meio da participação da comunidade escolar entre os candidatos aprovados previamente na avaliação de mérito ou desempenho (Brasil, 2020). Logo, como critério que influencia diretamente nos recursos financeiros, a gestão democrática se configura como uma necessidade a ser implementada pelo poder público nas escolas.

A participação da comunidade escolar e local nas decisões da escola é relevante na construção de um ensino de qualidade. A gestão democrática, segundo Souza (2007, p. 130), é um:

> [...] processo político através do qual as pessoas que atuam na/ sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e analisam o conjunto das ações voltadas para o desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Na gestão democrática, como processo que envolve representação e decisões, os problemas são sanados diante de diálogos e análises das ações a serem desenvolvidos de forma que todos os envolvidos participam ativamente na tomada de decisões. Diante do exposto, é relevante apresentar como se desenvolve a escolha de gestores escolares no âmbito do SME/Altos-PI. A Lei nº 474/2022, no Art. 2º, delibera que para exercer o cargo de diretor escolar fica condicionada a participação e a qualificação na seleção meritocrática, e se amplia no Art. 3º responsabilizando a Semed pela definição dos critérios de formação mínima e análise do currículo (Altos, 2022). Assim, a seleção de gestores ocorre diante da análise de currículo dos candidatos, sendo selecionados aqueles que atingirem a pontuação exigida; para participação é exigido que o candidato seja efetivo na rede municipal de ensino.

Sobre a forma de escolha de gestores escolares, Paro (2003) destaca que existem três categorias de escolha de diretores: por nomeação, através de concurso e escolha por eleição. Dessas categorias, as mais comuns são a escolha por indicação e por meio de concurso, sendo a escolha por eleição considerada a mais plausível como mecanismo de gestão democrática. A eleição permite a participação da comunidade escolar na decisão não deixando somente sob o Executivo o poder de escolha. Cabe destacar que no Brasil a eleição direta para diretores é uma luta dos educadores desde os anos 1980 e ainda se encontra como um desafio no contexto da gestão democrática.

Quanto à nomeação dos gestores após aprovação no processo de seleção meritocrática, o Art. 5º específica que será de responsabilidade do Chefe do Poder Executivo Municipal a indicação dos membros da gestão escolar (diretores e vice-diretores) dentre os qualificados na seleção. Também o Art. 6º ressalva que a qualificação através do edital não altera a essência do cargo, que o processo de nomeação e exoneração continuará a ser livre (Altos, 2022). Após a qualificação dos candidatos na seleção, a comunidade escolar não participa da escolha, pois a nomeação é realizada especificamente pelo Prefeito Municipal, sendo ainda dado a ele o poder de exonerar o gestor quando achar necessário. Nessa perspectiva, concordamos com Drabanch e Adrião (2017) quando pontuam que a escolha por indicações de quaisquer naturezas é considerada a forma menos democrática de escolha de diretores escolares.

Diante do exposto, consideramos que a escolha de gestores escolares no município não se caracteriza como um processo amplamente democrático ao usar como critério somente a seleção meritocrática, deixando de haver participação da comunidade escolar nessa escolha. Cabe destacar que a seleção não acontece em conformidade com as legislações, no entanto, a forma de escolha do gestor escolar considerando os critérios postos no PME/Altos-PI e na Lei 14.113/2020, o cargo deve ser ocupado por candidato com capacidade técnica, que terão seus conhecimentos avaliados e, posteriormente, deve ocorrer sua escolha pela comunidade escolar, de forma que seja associado o mérito profissional do candidato à gestão democrática.

Como afirma Paro (2003), a forma de escolha que envolve a meritocracia, ou em alguns locais o concurso, é insuficiente por não examinar a liderança do candidato frente ao pessoal da escola e os seus usuários. Nessa forma de seleção não há preocupação em conhecer a capacidade de liderança política do candidato frente aos possíveis problemas apresentados no contexto da gestão escolar e de onde procede sua capacidade de solucionar tais problemas. Pode se deduzir que ainda se mantém forte a presença do poder municipal nessa forma de seleção.

No que tange aos Conselhos Escolares, no município eles são organizados com base na LDBEN, PME e Lei municipal nº 245/2009. De acordo com a LDBEN, a composição do conselho se faz como apresentada no Quadro 19.

Quadro 19 - Composição dos Conselhos Escolares, Art. 14 da LDBEN/96

Composição dos Conselhos Escolares
I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;
II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;
III – estudantes;
IV – pais ou responsáveis;
V – membros da comunidade local

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base na LDBEN/1996.

Nessa composição descrita pelo Quadro 19, o diretor escolar, de acordo com a Lei, é o membro nato da composição. É formada, ainda, por professores, supervisores, orientadores educacionais, administradores escolares, servidores públicos que exerçam atividade administrativa na escola, estudantes, pais ou responsáveis e membros da comunidade local (Brasil, 1996). O Conselho Escolar é formado pela comunidade escolar incluindo os funcionários e alunos, pais e pela comunidade local. Essa composição é essencial para a participação da comunidade na gestão democrática da escola.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados que "[...] representam as comunidades escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola" (Brasil, 2004, p. 17). Como órgãos de controle social que agem na gestão democrática das escolas, os Conselhos Escolares delineiam os percursos sobre as decisões de cunho administrativo, financeiro e político-pedagógico. Assim como afirma Aguiar (2008), o Conselho Escolar é território que possibilita discussão, negociação e encaminhamento das demandas da educação, de tal modo favorecendo a participação social e promovendo a gestão democrática.

É importante ressaltar que os Conselhos Escolares se constituem como órgãos principais para a execução dos recursos do FNDE e para elaboração do PPP no âmbito das escolas. Essa função pode, em alguns casos, colaborar para que esses conselhos funcionem apenas para executar tais funções administrativas deixando de desenvolver seu papel principal dentro da escola, que é a gestão democrática com a participação da comunidade nas decisões das escolas. Conforme dados encontrados em parte do recorte temporal desta pesquisa no período de 2009 a 2023, não foram encontrados dados da quantidade de Conselhos. No ano de 2018 havia 55,

em 2019 reduziu para 54, a mesma quantidade permaneceu em 2020, e em 2021 houve redução restando 52, no ano de 2022 havia 51 e em 2023 diminuiu para 34 Conselhos.

Quando comparamos tais dados aos números de escolas do período, constatamos que todas as escolas do município têm Conselhos Escolares e a redução do número de Conselhos se justifica pela política de nucleação das escolas. No município, as escolas com menos de 50 alunos são unidas a outras escolas formando um único conselho para receber os recursos do PDDE. O PDDE é o principal programa de recursos financeiros do FNDE, que destina anualmente os recursos em caráter suplementar, com a finalidade de promover o funcionamento das unidades de ensino, melhorar a infraestrutura física e pedagógica e incentivar a autogestão da escola e a participação da comunidade (Brasil, 2009). Os recursos são recebidos diretamente pela Unidade Executora (UEx), que corresponde a uma organização formada pela sociedade civil, cuja finalidade é representar a unidade de ensino, formada pelos Conselhos Escolares (Brasil, 2009).

O Conselho Escolar é um órgão que atua alinhado ao PPP, visto que são instrumentos necessários para autorização das escolas no município. Como explicita o Art. 12 da LDB, a elaboração e execução da proposta pedagógica é uma incumbência dos estabelecimentos de ensino e sua elaboração acontece com a participação dos profissionais da educação (Brasil, 1996). Na Lei Municipal n° 245/2009, o Art. 29º cita que as escolas públicas elaborarão o seu projeto pedagógico com foco na aprendizagem do educando e com a participação efetiva da comunidade escolar e local (Altos, 2009). No processo de elaboração, o foco está na aprendizagem dos alunos, na participação da escola e da comunidade local nessa atividade.

O PPP, de forma objetiva, deve conter ações a serem desenvolvidas pela escola. Compreendemos que ele é o documento que orienta todo o trabalho a ser realizado pela unidade de ensino. Como descreve Veiga (2009, p. 1-2), é uma "[...] ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente". É uma ação planejada coletivamente em que são postas de forma clara as intenções daquela escola sobre o ensino por ela ministrado. É um documento que deve estar visível na escola.

A atualização do PPP acontece sempre que necessário ou diante de mudanças na base curricular do SME. O ideal é que essas atualizações, quando realizadas, ocorram no início do período letivo. De modo geral, é um documento que necessita ser reavaliado e adaptado, como afirma Gadotti (1996, p. 34): "[...] o projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola". No município, a aprovação do PPP é responsabilidade do CME. Como já

mencionado anteriormente nesse estudo e já explicitado pelo (a) Participante 1, essa atualização é vista como desafio no momento de renovação e autorização das escolas.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) a partir de 2019, e do Currículo municipal em 2021, o SME/Altos-PI durante o recorte temporal desta pesquisa trouxe dados apenas sobre a atualização dos PPPs no ano de 2023. Como visto, no período de 2021 e 2022 houve mudanças com a inserção da Educação de Tempo Integral, de acordo com dados do Censo Escolar. Entretanto, identificamos que a atualização já aconteceu com esse processo da jornada ampliada em curso.

No entanto, acreditamos a não atualização dos PPPs anualmente ou sempre que acontecem mudanças na base curricular fragiliza a gestão democrática e compromete a qualidade do ensino e consequentemente pode também comprometer na garantia do direito à educação, uma vez que é um documento que norteia o processo educativo e fortalece a gestão democrática. Nessa perspectiva, compactuamos com Veiga (2009, p. 163) quando detalha que [...] o que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade, tendo como sustentáculos o projeto político-pedagógico e a gestão democrática". A qualidade da educação oferecida nas escolas apoia-se nesses dois pilares: PPP e gestão democrática. Destacamos que o PPP não é um documento elaborado somente para cumprir as determinações burocráticas dos sistemas de ensino e posteriormente engavetados nas escolas, mas a sua construção e efetivação precisa ser vivenciada por todos os envolvidos no processo educacional.

O Currículo na Educação Básica colabora para a efetiva qualidade do ensino a ser desenvolvido nas escolas, ainda visto com pouca atenção diante da imensa quantidade de avaliações usadas para medir os conhecimentos adquiridos, ficando o currículo fica à margem nessa situação. Muito se fez de alterações em legislações que determinam mudanças nas bases curriculares, mas poucas mudanças, ainda que significativas, ocorreram no currículo, afinal ele é norte para o desenvolvimento do ensino em um sistema educacional. Diante dessas reflexões, esta subseção apresenta como se organiza o currículo e avaliação na rede municipal de Altos-PI.

Em 15 de dezembro de 2020, o CME/Altos-PI, na Resolução Nº 004/2020, aprova o Parecer que se refere ao Currículo de Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do SME. Em 16 de dezembro do mesmo ano, por meio da Portaria nº 005/2020 da Semed, foi definido o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que tem como referência o Currículo do Piauí para atualizar a Proposta Curricular Municipal, bem como PPPs das escolas do município (Altos, 2020). Posteriormente, em 2021, foi instituído o Currículo municipal. Cabe destacar que no referido ano o ensino

acontecia de forma remota, o que ocasionou a formação sobre o currículo de forma online na plataforma da Semed.

A Portaria no Art. 2º da referida Resolução define o currículo como o documento normativo que dispõe sobre o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da rede municipal devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Fica destacado em Parágrafo Único que o documento será destinado finalisticamente a orientar o processo de atualização dos PPPs das escolas da rede de educação do município (Altos, 2020). Percebe-se que o currículo é posto com o objetivo principal de atualizar os PPPs, no entanto, esse não é unicamente seu objetivo. Segundo Sacristán (2000), os currículos nos níveis da educação obrigatória buscam refletir o plano socializador, formativo e cultural da escola.

O currículo escolar no município serve como um guia para a organização e gestão pedagógica da rede de ensino, estabelecendo os objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de aprendizagem a serem utilizados. Ele é uma ferramenta que assegura os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, adaptando-se à realidade local e promovendo a igualdade de oportunidades e a formação humana dos alunos.

Segundo Mello (2014), o Currículo corresponde a todos os conhecimentos que uma sociedade entende ser necessário que os alunos aprendam ao longo da vida escolar. O relato do(a) Participante 4 aponta como ocorreu a elaboração do Currículo municipal.

> [...] Fizemos uma articulação muito grande para atualizar o currículo do município. Mas na época, as mesmas pessoas que foram designadas para atualizar o currículo do município a partir da BNCC eram as mesmas pessoas do dia-a-dia de supervisão, da coordenação, mas o trabalho não avançava. E surgiu, a partir da Undime, a possibilidade de o município aderir ao currículo do Piauí. Aderimos ao currículo do Piauí e a partir do Currículo do Piauí, nós fizemos na época, algumas inserções em História e Geografia do município no currículo. Então, eu posso até dizer que, praticamente, foi uma pequena equipe que fez isso [...] (Participante 4, 2025).

A realidade exposta no relato do(a) Participante demonstra que houve insucesso na tentativa de elaboração do currículo de maneira coletiva pelos diversos entes que compõem a rede municipal. Diante dessa dificuldade, e havendo a possibilidade de aderir ao currículo do Estado, a proposta foi acatada pelo município, que com a participação de uma pequena equipe, fez as alterações somente nos componentes de História e Geografia, inserindo os conhecimentos locais.

No Currículo do município, percebem-se pequenas alterações na caracterização do município, no diagnóstico da educação local, e na área de Ciências Humanas nos componentes de História e Geografia. O currículo traz uma concepção de educação que a considera como sinônimo de aprendizagem diversificada e contínua e que perpassa por toda vida dos indivíduos, tendo como base de seus processos a educação integral e como concepção de aprendizagem,

onde o processo de ensino e aprendizagem esteja conectado com a realidade dos estudantes. Salientamos a importância de o município elaborar seu currículo, pois é ele que permite que o currículo se adeque à realidade de cada território, guiando o plano de ensino de cada instituição. Nesse sentido, o PPP é o documento que revela a identidade daquele espaço educativo, projeta ações e reflete o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos princípios da educação o Currículo descreve:

> Aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores por meio do aprender a aprender, da relação dialética do ser humano com a sociedade e da conexão e colaboração entre sujeito construtor do conhecimento e objeto a ser conhecido;
>
> Desenvolvimento articulado de competências intelectuais, socioemocionais, físicas e culturais, que levam à superação de situações e problemas com vistas à formação plena dos estudantes;
>
> Mediação do professor, responsável por planejar e implementar estratégias pedagógicas eficazes para o processo de educação integral dos alunos;
>
> Formação de indivíduos autônomos, conscientes e críticos, por meio da troca de informações e experiências que possibilitem o desenvolvimento de competências necessárias para a vida e vivência plena da cidadania, envolvendo a formação de valores como solidariedade, honestidade, respeito e responsabilidade.
>
> Garantia da equidade e qualidade da educação e do direito de aprender;
>
> Aprendizagem significativa para a vida dos estudantes, considerando o conhecimento prévio que trazem consigo, sua prática social e seu potencial de aprender (Altos, 2019, p. 37).

A educação defendida no documento se fundamenta na relação entre homem e sociedade, formação plena do aluno, o professor como mediador, a formação do aluno para exercício da cidadania plena, equidade e qualidade e a importância dos conhecimentos prévios dos alunos. Esses princípios embasam o desenvolvimento de uma educação emancipadora quando seu desenvolvimento ocorre conforme o proposto, colaborando para uma educação de qualidade.

Para a Educação do Campo, o Currículo não evidencia atendimento às suas especificidades, ao definir que: “Nos municípios do Estado do Piauí as crianças do campo devem ter o mesmo atendimento educacional que as crianças da zona urbana, pois os municípios devem trabalhar em rede com orientações e diretrizes comum à todos os estudantes” (Altos, 2019, p. 57). As orientações e as diretrizes não se diferenciam entre Campo e Cidade, os planejamentos são iguais para ambas as escolas. Destacamos que os componentes de História e Geografia trazem em suas habilidades os conhecimentos referentes ao Campo e à Cidade, entretanto, o currículo fica limitado somente a essas áreas. Assim, podemos considerar que os princípios educacionais e a concepção de educação defendidos pelo currículo divergem da prática quando consideram a relação Campo/Cidade apenas nesses componentes.

A concepção de avaliação se faz nas dimensões diagnóstica, interna e externa e na avaliação da educação básica, de modo que é essencial para funcionamento e monitoramento do Currículo, sendo o início e o fim do processo de ensino e aprendizagem, e indo além da atribuição de notas e conceitos. Sobre a organização curricular, a Educação Infantil é dividida por campos de experiências; o Ensino Fundamental por áreas de conhecimentos e integração interdisciplinar. De acordo com o currículo, a sua implementação enfatiza a formação dos professores que atendam suas necessidades específicas relacionando-se com sua prática (Altos, 2019).

Quanto à avaliação da aprendizagem, o Currículo orienta que tenha como norte as avaliações diagnósticas, contínuas e cumulativas; e a formativa, de forma que a qualitativa deve sobrepor a quantitativa. Na Educação Infantil será por meio do registro do desenvolvimento da criança e no Ensino Fundamental de caráter formativo com predominância do qualitativo sobre o quantitativo classificatório (Altos, 2019). Segundo Paro (1978), a avaliação educacional está relacionada diretamente ao próprio processo de planejamento do ensino e aprendizagem. Avaliar é parte do processo de ensino e quando bem conduzida pode contribuir para melhoria desse processo.

Desse modo, embora a implantação do Currículo se configure como um avanço na educação local, ponderamos que seu processo de readaptação de forma centralizada em uma minoria de educadores evidencia que não foi um processo democrático com participação e colaboração da comunidade escolar. Suas habilidades e possibilidades pedagógicas consideram a BNCC, mas desconsideram os PPPs, a realidade do município e de suas escolas e, ainda, sobre sua avaliação consideramos que necessita de adaptações para a realidade local de forma ampla, pois a organização unificada não considera a distinção entre o Campo e a Cidade, mesmo havendo a possibilidade de fazer adaptações. Ressaltamos, ainda, que no município a avaliação em larga escala aplicada à rede municipal é o Sistema de Avaliação do Piauí (SAEPI), que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes no âmbito da rede estadual e municipal. Porém, no município não existem programas de bonificação ou critérios de meritocracia associado ao desempenho dos professores da rede.

Tendo apresentado como se organiza o currículo e avaliação do município de Altos-PI, considerando seu processo de elaboração e implementação, prosseguimos para as conclusões desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as aproximações e os distanciamentos da política educacional desenvolvida no município de Altos-PI, na efetivação do direito à educação, considerando o recorte temporal de 2009 a 2023, com a finalidade de apresentar a materialização do direito à educação, visando a garantia desse direito na política educacional do município.

Com isso, a dissertação iniciou-se pelo estudo da política educacional brasileira, fundamentando-se em um aporte teórico acerca dos aspectos relacionados à garantia do direito à educação na legislação, a partir da Constituição Federal de 1988, bem como de sua consolidação nas diretrizes educacionais, como a LDBEN/96 e o PNE. Abordou-se, ainda, o processo de descentralização e municipalização da educação, com ênfase na criação dos sistemas de ensino no país após a LDBEN/96 e na implementação da política de fundos. Nesse percurso, constatou-se que o direito à educação é resultado de um processo histórico de lutas sociais e que, embora assegurado na Constituição, ainda enfrenta dificuldades em sua efetivação na prática, especialmente no contexto da municipalização da educação.

As políticas educacionais brasileiras desenvolvidas a partir da década de 1990 foram fortemente marcadas pelo neoliberalismo, no qual a educação passa a ser concebida como um gasto a ser reduzido, em oposição aos direitos conquistados nas lutas sociais por uma educação pública. Nessa perspectiva, a elaboração da LDBEN e do PNE, principais diretrizes para a implementação das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação pelos entes federativos no Brasil, contou com a presença de influências neoliberais e do setor privado. Inserido nessa conjuntura, o Fundef/Fundeb impulsionou a municipalização do ensino no país, de modo que os municípios passaram a organizar seus sistemas de ensino para executar as ações decorrentes dessas políticas de financiamento.

No que se refere ao contexto desta pesquisa, centrado no município de Altos-PI, a análise dos dispositivos legais que regem a política educacional local e o direito à educação revela um arcabouço ainda recente que, em parte, encontra-se em consonância com a legislação nacional. Contudo, apesar das garantias legais nos âmbitos nacional e local, os dados analisados evidenciam a persistência de fragilidades na legislação municipal quanto à efetivação do direito à educação.

Nessa perspectiva, as legislações municipais não se atualizaram em relação às mudanças da legislação nacional. Observa-se a criação do FME por meio de decreto, o que limita sua

institucionalização. Ademais, a lei que regulamenta o CME não prevê a participação dos movimentos sociais como componentes dessa instância, assegurando, por outro lado, a representação de entidades religiosas, o que desrespeita o princípio da laicidade e enfraquece a representatividade e o controle social.

A estrutura do SME de Altos-PI é composta pelas instâncias de deliberação, normatização, execução e controle social, por meio da SEMED, do CME, do FME, do CACS-Fundeb e da COMAE. Essas instâncias são as principais responsáveis pela materialização do direito à educação nas instituições públicas do município, cada uma desempenhando papel relevante no âmbito do sistema, especialmente na normatização e na fiscalização das ações desenvolvidas. Destaca-se que os achados da pesquisa evidenciam que o CME de Altos-PI, enquanto órgão normativo do SME, ainda apresenta atuação predominantemente voltada às funções de normatização e deliberação, atuando de forma esporádica no planejamento e na fiscalização das políticas educacionais.

A caracterização da oferta educacional no município evidencia a presença da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA. Entretanto, ainda há desafios, como a ampliação de vagas e a melhoria do atendimento da Educação Especial. Identificou-se que, durante os últimos três anos do recorte temporal deste estudo, o fechamento de escolas do campo ocorreu de forma intensa, contribuindo para a desestruturação da educação nas comunidades rurais e ampliando o distanciamento da garantia do direito à educação para os povos do campo. Constatou-se, ainda, a inexistência de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) na área rural do município.

No que se refere às condições de oferta, a EJA é assegurada em apenas duas escolas municipais, sendo uma na zona urbana e outra na zona rural, o que restringe o acesso à educação para a população altoense. A análise das matrículas, com base nos dados do Censo/INEP, identificou a existência de oferta em período integral na rede municipal desde o ano de 2021.

Quanto ao financiamento, verificou-se que o município cumpre o mínimo constitucional de 25% de aplicação em educação, conforme estabelece a CF/88. Contudo, os dados empíricos evidenciam a existência de poucos insumos disponíveis na rede municipal. Em relação à valorização dos profissionais da educação, constatou-se que os percentuais aplicados às gratificações de regência e pelo exercício em regime de 40 horas em escolas do campo incidem apenas sobre metade do valor do piso. Os dados do Censo indicam, ainda, que a rede municipal é composta majoritariamente por profissionais contratados em regime temporário, o que contribui para a desvalorização docente e evidencia a necessidade de realização de concurso público.

No entanto, verificou-se que, desde a criação do PSPN, o município não tem cumprido regularmente os reajustes definidos em âmbito federal, o que tem causado perdas salariais significativas na remuneração dos professores. Observa-se, ainda, que, mesmo havendo o sindicato dos servidores municipais, principal entidade representativa da categoria, o Plano de Carreira municipal permanece sem atualização há mais de uma década, deixando de contemplar aspectos relevantes da valorização profissional.

No que se refere ao currículo do município, os resultados mostram que o documento considera de forma parcial as especificidades do campo e da cidade, e que a avaliação não diferencia essas realidades. Tal fato implica diretamente na garantia do direito à educação da população que vive no campo.

Quanto à atuação da SEMED no planejamento, na execução e na avaliação das políticas educacionais no contexto municipal, os dados empíricos analisados neste estudo evidenciam que esse processo ocorre de forma centralizada, revelando um trabalho marcado predominantemente pelo monitoramento. Ademais, o diálogo entre seus componentes e os demais órgãos do SME apresenta limitações, o que se reflete na garantia do direito à educação, em virtude da reduzida participação social e da comunidade escolar nas decisões da política educacional local. Isso indica que a SEMED planeja sem priorizar a participação dos professores e privilegia o monitoramento em detrimento de um acompanhamento mais formativo.

Diante da análise realizada, compreende-se que a política educacional de Altos-PI apresenta elementos que se aproximam do direito à educação tais como a constituição de uma estrutura educacional direcionada à organização da educação municipal, a manutenção da oferta das etapas da Educação Básica e a adoção de medidas legais e financeiras que permitem a execução de políticas educacionais. Juntam-se a esses aspectos os avanços associados à formação de professores, a ampliação de estratégias direcionadas à melhoria da oferta, apontando ações do município em busca de garantir esse direito.

Entretanto, os dados também revelaram que a política educacional apresenta limites que se distanciam da plena efetivação do direito à educação. Distanciamentos estes que se manifestam nas fragilidades da participação social e do controle democrático da política educacional, nas desigualdades existentes na oferta educacional, sobretudo em relação aos povos do campo, e nas dificuldades referentes à valorização da carreira docente. Embora existam avanços normativos e institucionais, ainda permanecem desafios que demonstram a necessidade de ações continuas do poder público municipal para transformar garantias em ações concretas na política educacional do município.

Em síntese, a pesquisa revelou que, embora haja a garantia do direito à educação nos dispositivos legais em âmbitos nacional, estadual e municipal, persistem incoerências que evidenciam distanciamentos na efetivação desse direito na política educacional do município de Altos-PI, especialmente no que se refere à legislação que organiza o SME, à caracterização da oferta e à atuação da SEMED na execução das políticas educacionais. Nesse cenário, exige-se do poder público municipal maior empenho na revisão das legislações locais, na melhoria das condições de oferta educacional e na valorização dos profissionais da educação. Tais avanços dependem, ainda, da organização social para demandar do Poder Executivo a garantia de políticas educacionais de qualidade, condição fundamental para a efetivação do direito à educação e para a promoção de transformações sociais no contexto municipal.

Nesse sentido, compreendemos que esta pesquisa não findou as possibilidades de análises sobre a política educacional do município de Altos-PI e da efetivação do direito à educação. Ao concluirmos a investigação, constatamos que há muitas dimensões da política educacional do município que ainda poderão ser estudadas, todavia, acreditamos que ela possa oferecer subsídios para estudos futuros fortalecendo a produção de conhecimento sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. S. S. R. **Prática docente na educação infantil em agrupamentos de multiidade: experiências/resistências no campo no município de Altos/PI**. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12792/8684. Acesso em: 6 jun. 2025.

ALTOS. **Lei Municipal nº 003, de 24 de março de 1997**. Cria o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e dá outras providências. Altos, 1997.

ALTOS. **Lei Municipal nº 219/2008**. Cria o Conselho Municipal de Educação (CME) do município de Altos-Piauí. Altos, 2018.

ALTOS. **Lei nº 151/2010, de 4 de maio de 2010**. Dispõe sobre a adequação, a estruturação, reorganização do Plano de Carreira, Cargos, Vencimento e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Altos-PI. Altos, PI, 2010. Disponível em: https://sistemas.tce.pi.gov.br/portaldacidadania/municipios/118. Acesso em: 5 fev. 2024.

ALTOS. **Lei Orgânica Municipal**. Altos, 2010.

ALTOS. **Lei Municipal nº 339/2015, de 23 de junho de 2015**. Cria o Plano Municipal de Educação – PME do município de Altos-PI. Altos, 2015.

ALTOS. **Lei Municipal nº 358, de 27 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a criação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED do município de Altos e dá outras providências. Altos, 2016.

ALTOS. **Decreto nº 032/2017, de 17 de outubro de 2017**. Institui o Fórum Municipal de Educação – FME do município de Altos-PI e dá outras providências. Altos, 2017.

ALTOS. **Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME Altos-PI: período 2017**. Altos, 2017. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php#. Acesso em: 25 mar. 2024.

ALTOS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Altos: uma marco para a educação do nosso município**. Altos, 2019.

ALTOS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Altos-Piauí 2015–2025**. Altos, 2015.

ALTOS. **Portaria nº 005, de 16 de dezembro de 2020**. Define o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Altos-PI, que tem como referência o Currículo do Piauí, para o processo de atualização da Proposta Curricular Municipal e dos Projetos

Políticos Pedagógicos em todas as Redes de Educação do Município de Altos-PI. Secretaria Municipal de Educação. Altos, 2020.

ALTOS. **Lei Municipal nº 474/2022**. Dispõe sobre a criação do processo de seleção meritocrática da gestão escolar do Município de Altos-Piauí, na forma que especifica. Altos, 2022.

ALTOS. **Lei Municipal nº 512/2023, de 3 de maio de 2023**. Dispõe sobre a criação do Programa Altos Educa Mais no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Altos-PI e dá outras providências. Altos, 2023.

ALTOS. **Lei Municipal nº 539/2023, de 18 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre as diretrizes da Aprova Altos e cria a gratificação de desempenho no ensino no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, na forma que dispõe, e dá outras providências. Altos, 2023.

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/qGStKnvmJS4Xc63sqfcYt5j/?lang=pt. Acesso em: 27 set. 2024.

AMARAL, N. C. **Uma análise do documento "Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil"**. 2017. 28 f. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 set. 2025.

ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 dez. 2024.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/57qR4WBxvqrBSDRgpSBNvXJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 fev. 2025.

BANCO MUNDIAL. Gastar mais e melhor: eficiência e equidade na educação brasileira. In: BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. v. 1. nov. 2017. p. 121-138. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSI, M. E.; CAMARGO, R. B. de. Participação e controle social no Fundef e no Fundeb. **Poiésis**, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 105-118, jan./jun. 2009. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/504/517. Acesso em: 28 nov. 2024.

BELIK, W.; ABRAHÃO CHAIM, N. O programa nacional de alimentação escolar e a gestão municipal: eficiência administrativa, controle social e desenvolvimento local. **Revista de Nutrição**, [S. l.], v. 22, n. 5, 2009. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/nutricao/article/view/9510. Acesso em: 9 ago. 2025.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 1911. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 1931. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1994. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1994/medidaprovisoria-661-18-outubro-1994-377097-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=295117. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 94.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jun. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 1998. Seção 1, p. 46. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1784.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. 79 p. Disponível em: https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/diretrizes_nacionais_para_a_educacao_especial_na_educacao_basica_de_2. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. **Portaria FNDE nº 344, de 10 de outubro de 2008**. Estabelece procedimentos e orientações sobre a criação, composição, funcionamento e cadastramento dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, de âmbito Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 out. 2008. Disponível em:

https://legislacaofinanceira.fazenda.sp.gov.br/Federal/Portaria%20FNDE%20344-08.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Documento final da CONAE**. Brasília, DF: MEC/CONAE, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Documento referência da Conae 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria FNDE nº 481, de 11 de outubro de 2013**. Estabelece procedimentos e orientações sobre criação, composição, funcionamento e cadastramento dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, de âmbito Federal, Estadual, Distrital e Municipal e revoga a Portaria nº 430, de 10 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Portaria-FNDE-481-2013-cacs-fundeb.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014–2024 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 out. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **11 anos do Plano Nacional de Educação: análise da execução das metas da Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balano_PNE_2025_ok.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

CARA, D. J. O Custo Aluno-Qualidade Inicial como proposta de justiça federativa no PNE: um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 75-91, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40314/24622. Acesso em: 13 maio 2025.

CARA, D. J. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CARA, D. J. Estado, economia e educação: racionalidades em disputa e o caso brasileiro. In: BOTO, C.; CARA, D.; SANTOS, V. M. (orgs.). **Desafios e reinvenções da escola pública**. São Paulo: FEUSP, 2025. p. 48-84.

CASTRO, F. S. **A Educação de Jovens e Adultos em Teresina (PI): as contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2019.

CASTRO, J. A. Políticas de Educação na segunda metade da década de 90 no Brasil. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, n. 1, p. 65-67, 2000. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/23d49d15-6a16-4b80-8f3d-587ecfd0218c/content. Acesso em: 15 abr. 2025.

CASTRO, S. U. de. **A política de remuneração dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

CURY, C. R. J. (Relator). BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº 4, de 30 de janeiro de 2001**. Brasília, DF, 2001.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563. Acesso em: 8 fev. 2025.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAE**, v. 22, n. 1, p. 41-67, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944. Acesso em: 14 maio 2025.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/193. Acesso em: 11 ago. 2024.

CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/DPBdZZK6LgjqFqbZBLPDstM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 abr. 2025.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2024.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

DRABACH, N. P.; ADRIÃO, T. M. de F. A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 11, n. 8, 2017. DOI: 10.5380/jpe.v11i0.49788. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49788. Acesso em: 1 ago. 2024.

FLACH, S. F. Direito à educação no Brasil: algumas reflexões necessárias. In: SOUZA, A. C. (org.). **Políticas educacionais: legislação e desafios contemporâneos**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2024. p. 43-61. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/8355/1/POL%C3%8DTICAS_EDUCACIONAIS.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, D. N. T. de; CARVALHO, F. R. C. de. Conselhos municipais de educação e qualificação da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 3, 2011. DOI: 10.21573/vol24n32008.19269. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19269. Acesso em: 15 abr. 2025.

FUNDAÇÃO CEPRO. **Piauí em números**. 9. ed. Teresina: SEPLAN, 2012. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201306/CEPRO07_8a8208d146.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 1996. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1333491397.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

GAMA, V. D.; SANTOS, M. H. P. dos. Gestão Participativa: a atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle do FUNDEB / Participatory Management: The Performance of the Monitoring and Control Council of FUNDEB. **ID on line. Revista de Psicologia**, [S. l.],

v. 13, n. 45, p. 581-600, 2019. DOI: 10.14295/idonline.v13i45.1862. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1862. Acesso em: 23 nov. 2024.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/49/64. Acesso em: 12 jan. 2025.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GOHN, M. G. O papel dos conselhos gestores na gestão urbana. In: RIBEIRO, A. C. T. (org.). **Repensando la experiencia urbana de América Latina: cuestiones, conceptos y valores**. CLACSO, 2000. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/urbano/gohn.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

GOHN, M. G. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. **Cadernos Metrópole**, n. 7, p. 9-31, 1º sem. 2002. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/9257/6867. Acesso em: 20 jun. 2025.

GOHN, M. G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/dGnqs6Q5RZbKgTNn54RRBNG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 jun. 2025.

GOHN, M. G. Participação de representantes da sociedade civil na esfera pública na América Latina. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 233-244, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p233/17542. Acesso em: 16 out. 2024.

GOHN, M. G. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 9-20, 2016. DOI: 10.22476/revcted.v2i1.75. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/75. Acesso em: 20 out. 2024.

GOMES, Brenda Cristina Ferreira. **Conselho Municipal de Educação na gestão educacional do município de São Luís-MA: destaques para a atuação dos/das conselheiros/as**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

GOMES, S. Políticas nacionais e implementação subnacional: uma revisão da descentralização pós-Fundef. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 3, p. 659-690, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/SMzz68g4gpbPpyVMkTSpvBG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 out. 2024.

HOFLING, E. M. Estados e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?lang=pt. Acesso em: 13 jan. 2024.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238/14191. Acesso em: 5 jan. 2026.

KANG, T. H. Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964. **Estudos Econômicos**, v. 41, n. 3, p. 573-598, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ee/a/JjXGhdJMCRG6gcQ6jGgryVj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2025.

LAGARES, R. **Educação municipal, descentralização política: a experiência de Ponte Alta do Tocantins**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

LAGARES, R.; BRITO, G. J.; SILVA, M. R.; CERQUEIRA, C. A. M. R. Movimento contraditório de institucionalização dos Fóruns Municipais de Educação de Tocantins: Movimiento contradictorio para institucionalizar los Foros Municipales de Educación en Tocantins. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 35, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10500. Acesso em: 30 nov. 2025.

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

LEAL, P. A. G. **O Conselho Municipal de Educação: desafios e possibilidades na gestão das políticas educacionais**. 2024. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

LIMA, P. G.; ALMENARA, V. R. G.; SANTOS, M. O. J. Conselhos municipais de educação: participação, qualidade e gestão democrática como objeto de recorrência. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 18, n. 57, p. 326-347, 2018. DOI: 10.7213/1981-416X.18.057.DS02. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23933. Acesso em: 15 out. 2025.

LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 5-10, 1990. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1078. Acesso em: 1 jun. 2025.

LORD, L. J. D. Sobre conquistas e desafios: o direito à educação quase três décadas depois da Constituição Federal. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 294-308, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.895. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6978. Acesso em: 25 fev. 2025.

LORD, L. J. D. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 129-140, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3614. Acesso em: 29 dez. 2024.

MANFIO, A. O papel dos Conselhos Municipais de Educação na elaboração e monitoramento dos Planos Municipais de Educação. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 22, n. esp., p. 77-

90, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2021.v22nesp.p77-90. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10127. Acesso em: 17 set. 2025.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

MARTINS, P. S. Constituinte, financiamento e direito à educação: a voz dos protagonistas. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 823-845, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/M8KD5mQb76yk7fFwbfnDTns/?lang=pt. Acesso em: 16 mar. 2024.

MARTINS, P. S. Contexto histórico do financiamento da educação no Brasil. **Propuesta Educativa**, ano 28, n. 52, p. 60-78, nov. 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4030/403062991007/html/. Acesso em: 7 out. 2024.

MATOS, J. M. C.; SOARES, L. M. S.; SOARES, M. G. F. Controle Social dos Recursos do FUNDEB: desafios e perspectivas do conselho em um município piauiense. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 12, 2022. DOI: 10.22491/2236-5907103894. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103894. Acesso em: 19 jul. 2024.

MELLO, G. N. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEESP, 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

MELO, P. T. C. **A municipalização da educação infantil pública de Teresina: história, educação e memorial (1996-2007)**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONLEVADE, J. A. C. A importância do Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. p. 32-43.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fWQx4RNKtZZw93cvmN4Qyzr/?format=html&lang=pt. Acesso em: 22 mar. 2025.

MORAIS, T. R. S. **As narrativas de professoras das turmas multisseriadas do campo: entre os dilemas e as possibilidades de (re)invenção das práticas educativas**. 2022. 147 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910. Acesso em: 7 ago. 2025.

OLIVEIRA, R. P. O financiamento da Educação Básica no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 13, 2023. DOI: 10.22491/2236-5907135613. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/135613. Acesso em: 8 fev. 2025.

OLIVEIRA, V. C. da S.; PEREIRA, J. R.; OLIVEIRA, V. A. R. de. Os conselhos gestores municipais como instrumentos da democracia deliberativa no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, art. 3, set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/vLVsXB6RxYmnyhrvnyn7FDp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 out. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. New York: ONU, 1948.

PARENTE, C. M. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2025.

PARO, V. H. Aspectos econômicos da avaliação de currículos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 25, p. 97-103, jun. 1978. Disponível em: https://vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Aspectos-economicos-da-avaliacao-de-curriculos.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, S. M. O Sistema Municipal de Ensino em análise: avanços e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1372-1392, out./nov. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018005003102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2024.

PERONI, V. M. V. A centralização/descentralização da política educacional nos anos 90 no contexto da proposta de reforma do Estado no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, v. 3, n. 6, p. 66-74, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2674/2006. Acesso em: 31 maio 2024.

PIAUÍ. **Lei Estadual nº 2.489/63, de 20 de novembro de 1963**. Cria o Conselho Estadual de Educação, órgão da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Piauí. Disponível em: http://www.ceepi.pro.br/normativos.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

PIAUÍ. **Lei nº 5.101, de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado do Piauí e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Piauí, Teresina, PI, 25 nov. 1999. Disponível em: http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/1812_texto_integral. Acesso em: 15 mar. 2024.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.101. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101. Acesso em: 28 set. 2025.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 jun. 2025.

RIBEIRO, R. M. C. Gestão democrática do ensino público em municípios piauienses: princípios, espaços e mecanismos de participação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 56-74, 2020. DOI: 10.21573/vol36n12020.95761. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95761. Acesso em: 20 nov. 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, C.; SILVA, M. J. A movimentação das matrículas no Ensino Fundamental no Estado do Piauí. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 4, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/28435. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTANA, J. F.; MEDEIROS, L. B.; GONÇALVES, M. C. O direito à educação do campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 10, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103676. Acesso em: 8 mar. 2026.

SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1363-1390, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8XQzfhJTpdq6qc6kFDmdxNJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 maio 2025.

SAVIANI, D. Contribuição à elaboração da LDB: um início de conversa. **ANDE**, n. 13, p. 5-14, 1988. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1649/1-entrevista-salvianid.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 maio 2024.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 380-392, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 maio 2024.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520/27390. Acesso em: 3 dez. 2024.

SENA, P. O financiamento da educação de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30280. Acesso em: 10 jun. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. O Plano Municipal de Educação e suas repercussões na escola pública. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 277-294, jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/14515/8223. Acesso em: 16 jun. 2025.

SILVA, M. J. S.; SALES, L. C. A política de fundos e seus efeitos na municipalização do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 243-261, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-57798. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57798. Acesso em: 11 jun. 2025.

SILVA, M. L. S. **Formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores**. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2022.

SILVA, M. V.; DANELON, M. S. Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs): análise dos pareceres conclusivos sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 122-135, 2013.

SOARES, S. J. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 1, n. 3, p. 168-180, jan./dez. 2019. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314. Acesso em: 22 maio 2025.

SONOBE, A. K.; PINTO, J. M. R. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 5, 2015. DOI: 10.17648/fineduca-2236-5907-v5-68057. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/68057. Acesso em: 14 set. 2024.

SOUZA, Â. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 ago. 2024.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 mar. 2024.

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES; PINTO, Claudio. O Piso Salarial Nacional no contexto do financiamento da educação no Brasil: limites e possibilidades do seu cumprimento. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 9, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90205. Acesso em: 31 maio 2025.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/zMkbr6WtMdPf86zyXBKCFMK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2024.

THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148. Acesso em: 9 nov. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPI. **Linhas de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: https://ufpi.br/linhas-de-pesquisa-ppged. Acesso em: mar. 2025.

VAZQUEZ, D. A. **A regulação federal como mecanismo de ajuste: uma análise da lei fiscal e do financiamento das políticas de educação e saúde**. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

VIEIRA, J. D. Valorização dos profissionais: carreira e salários. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, 2014. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/450. Acesso em: 15 jul. 2024.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. rev. e mod. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília, DF: Líber Livro, 2000.

VIEIRA, S. V. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013. Acesso em: 15 jun. 2024.

WERLE, F. O. C. Gestão da Educação Municipal: composição dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 349-364, jul./set. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CKhChZsNQDTMyD3QGdqGcwx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 nov. 2024.