

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AUTONOMIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ

Leonardo Aguiar Maia

Asunción, Paraguay

2025

Leonardo Aguiar Maia

AUTONOMIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ

Tesis preparada a la Universidad Autónoma de Asunción como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Pérez

Asunción, Paraguay

2025

Maia. 2025. **Autonomia Escolar no Município de Maracanaú** / Leonardo Aguiar Maia.
163.

Nombre del tutor/a: Dr. Orlando Pérez

Leonardo Aguiar Maia

AUTONOMIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha __/__/__ para la
obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación por la
Universidad Autónoma de Asunción

Asunción, Paraguay

2025

Agradecimentos

Neste momento de culminância, ao finalizar minha tese de doutorado em Ciência da Educação, meu espírito transborda de uma profunda gratidão. Este percurso, intrinsecamente desafiador e exigente, demandou um compromisso inabalável e incontáveis horas de dedicação. Contudo, sua concretização não teria sido factível sem o apoio incondicional e o afeto que constantemente me envolveram.

À minha amada esposa, Sibéria Maria: Sua resiliência, paciência e perspicácia em compreender as vicissitudes deste empreendimento constituíram o pilar fundamental que sustentou minha jornada. Vossa abnegação em prol deste objetivo, o encorajamento nos momentos de maior provação e a função de maior incentivadora representam o mais valioso dos dons que me foram concedidos. Esta titulação é, em sua essência, tanto minha quanto sua. Às minhas queridas filhas, Sophia Maria e Laura Maria: Vossa existência é a fonte primária de minha inspiração. Cada sorriso, cada abraço, cada indagação inocente sobre "onde você está, papai?" serviu para reavivar o propósito e a alegria inerentes à busca pelo conhecimento. Agradeço a compreensão ante minhas ausências, o silêncio respeitoso quando a concentração era imperativa e, sobretudo, o amor que me reabastecia. Almejo que esta conquista as inspire a perseguir seus próprios desígnios com idêntica paixão e determinação.

Aos meus amados pais, Ednilton e Conceição: Fostes vós quem, desde os primórdios, semeou em meu coração a inestimável semente do aprendizado e da perseverança. Tudo o que sou hoje, e em particular esta realização acadêmica, é o reflexo direto da educação esmerada, dos valores sólidos e do apoio irrestrito que me foram incessantemente dispensados. Vossa inabalável fé em minhas capacidades constituiu um refúgio seguro em cada etapa de minha existência, especialmente ao longo desta odisséia doutoral. Minha mais profunda gratidão por tudo!

Ao estimado Doutor Orlando Pérez, meu orientador: Expresso minha mais sincera gratidão por sua inestimável orientação, sua erudição e seu acompanhamento dedicado ao longo de toda esta jornada acadêmica. Sua sapiência, os debates instigantes e as direções precisas

foram fundamentais para a construção e o aprimoramento deste trabalho. Agradeço profundamente pela paciência, pelo estímulo e por ter partilhado seu conhecimento, guiando-me com maestria até a consecução deste importante marco.

Ao meu estimado amigo Glauco Denis: Sua presença e companheirismo nesta jornada, que de fato se assemelhou a uma aventura, foram de valor inestimável. A partilha de desafios e o mútuo encorajamento tornaram o caminho menos árduo e mais enriquecedor.

Às minhas queridas amigas Graça, Vitória (in memoriam) e Giselda: Vossa orientação perspicaz e o apoio dedicado que me foram dispensados revelaram-se cruciais para a consecução desta conquista. Sem a vossa generosa contribuição e partilha de saberes, este desiderato não teria sido concretizável.

Por fim, dirijo meu sincero reconhecimento à Universidad Autónoma de Asunción. A esta nobre instituição de ensino, que me proporcionou o ambiente acadêmico, os recursos e a estrutura necessários para o desenvolvimento e a conclusão deste projeto de pesquisa, manifesto minha profunda gratidão pela oportunidade de realizar o doutorado em suas dependências.

A todos vocês, minha família, amigos e à instituição, que compartilharam minhas ansiedades, minhas alegrias, minhas vitórias e as longas noites de estudo: este doutorado transcende a esfera de uma mera conquista individual; ele é o fruto de um esforço coletivo, nutrido pelo carinho, pela indissolúvel união e pelo suporte institucional que nos caracteriza.

Meus sinceros agradecimentos por serem meu maior sustentáculo e por transformarem este anseio em uma realidade tangível. Amo-os profundamente!

Com todo o meu amor e gratidão.

RESUMO

Esta tese investiga os impactos do Programa de Autonomia Escolar (PAE) na promoção da gestão democrática e da autonomia nas escolas públicas do município de Maracanaú, Ceará. A partir da pergunta central — “Como o PAE tem influenciado as práticas de gestão, planejamento e uso de recursos nas unidades escolares da rede municipal?” —, o estudo tem como objetivo geral analisar de que maneira a autonomia conferida às escolas pelo programa contribui para a participação dos sujeitos escolares, a corresponsabilidade na tomada de decisões e a melhoria da qualidade da educação pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva e exploratória, com estudo de caso múltiplo envolvendo três escolas da rede municipal. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, professores, prefeito e secretário de educação, além da análise de atas de conselhos escolares e documentos institucionais. Os principais resultados apontam avanços importantes na descentralização da gestão, especialmente no que se refere à agilidade no uso dos recursos, ao fortalecimento do planejamento coletivo e à consolidação dos conselhos escolares como espaços deliberativos. No entanto, também foram identificados limites estruturais, como a sobrecarga de trabalho docente, a falta de formação continuada, a burocracia dos processos e a desigualdade entre as escolas — particularmente em unidades indígenas e de tempo integral. O estudo mostra que a participação dos professores ainda é fragilizada pela ausência de condições adequadas de trabalho, e que a efetividade da autonomia depende do apoio técnico e político da Secretaria Municipal de Educação. A conclusão evidencia que o PAE representa uma oportunidade de fortalecimento da democracia escolar, mas sua implementação requer um compromisso contínuo com formação, escuta ativa e equidade. A autonomia escolar, portanto, é compreendida não como um ponto de chegada, mas como um processo permanente de construção coletiva e de superação de desigualdades históricas.

Palavras-chave: Autonomia escolar, Gestão democrática, Participação, Financiamento da educação, Política pública.

RESUMEN

Esta tesis investiga los impactos del Programa de Autonomía Escolar (PAE) en la promoción de la gestión democrática y la autonomía en las escuelas públicas del municipio de Maracanaú, Ceará (Brasil). A partir de la pregunta central —“¿Cómo ha influido el PAE en las prácticas de gestión, planificación y uso de recursos en las unidades escolares de la red municipal?”—, el estudio tiene como objetivo general analizar de qué manera la autonomía conferida a las escuelas por el programa contribuye a la participación de los sujetos escolares, la corresponsabilidad en la toma de decisiones y la mejora de la calidad de la educación pública. Se trata de una investigación cualitativa, de enfoque descriptivo y exploratorio, basada en un estudio de caso múltiple que involucra tres escuelas de la red municipal. Los datos fueron recolectados mediante entrevistas semiestructuradas con directores escolares, docentes, el alcalde y el secretario de educación, además del análisis de actas de consejos escolares y documentos institucionales. Los principales resultados señalan avances importantes en la descentralización de la gestión, especialmente en lo que respecta a la agilidad en el uso de recursos, el fortalecimiento de la planificación colectiva y la consolidación de los consejos escolares como espacios deliberativos. No obstante, también se identifican límites estructurales, como la sobrecarga de trabajo docente, la falta de formación continua, la burocracia de los procesos y la desigualdad entre escuelas —en particular en las unidades indígenas y de jornada escolar extendida. El estudio muestra que la participación docente sigue siendo frágil debido a la falta de condiciones adecuadas de trabajo, y que la efectividad de la autonomía depende del apoyo técnico y político de la Secretaría Municipal de Educación. Se concluye que el PAE representa una oportunidad para fortalecer la democracia escolar, pero su implementación requiere un compromiso continuo con la formación, la escucha activa y la equidad. La autonomía escolar, por tanto, se comprende no como un punto de llegada, sino como un proceso permanente de construcción colectiva y de superación de desigualdades históricas.

Palabras clave: Autonomía escolar, Gestión democrática, Participación, Financiamiento educativo, Política pública.

ABSTRACT

This thesis investigates the impacts of the School Autonomy Program (PAE) on the promotion of democratic management and autonomy in public schools in the municipality of Maracanaú, Ceará (Brazil). Based on the central question — “How has the PAE influenced management practices, planning, and the use of resources in municipal school units?” — the general objective of the study is to analyze how the autonomy granted to schools by the program contributes to the participation of school actors, shared decision-making, and the improvement of the quality of public education. This is a qualitative research, with a descriptive and exploratory approach, based on a multiple case study involving three municipal schools. Data were collected through semi-structured interviews with school principals, teachers, the mayor, and the secretary of education, in addition to the analysis of school council meeting minutes and institutional documents. The main results indicate significant progress in the decentralization of school management, especially regarding the agility in resource use, the strengthening of collective planning, and the consolidation of school councils as deliberative bodies. However, structural limitations were also identified, such as teacher workload, lack of ongoing training, bureaucratic processes, and inequalities among schools — particularly in indigenous and extended school day units. The study shows that teacher participation remains fragile due to inadequate working conditions, and that the effectiveness of autonomy depends on technical and political support from the Municipal Department of Education. It concludes that the PAE represents an opportunity to strengthen school democracy, but its implementation requires ongoing commitment to training, active listening, and equity. School autonomy is therefore understood not as an endpoint, but as a continuous process of collective construction and overcoming historical inequalities.

Keywords: School autonomy, Democratic management, Participation, Educational financing, Public policy.

SUMÁRIO

RESUMO	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
1. MARCO REFERENCIAL	6
1.1 Breve histórico do papel social da educação	6
1.1.1 A função social da escola pública na contemporaneidade.....	11
1.2 A autonomia escolar: um processo em construção.....	14
1.2.1 A autonomia no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras	15
1.2.2 O papel dos sujeitos escolares no exercício da autonomia.....	18
1.2.3 Desafios para a consolidação da autonomia nas escolas públicas	20
1.2.4 Autonomia e qualidade da educação.....	22
1.3 Gestão democrática: um novo modelo de gerenciar a escola pública.....	24
1.3.1 O Conselho Escolar e as entidades representativas.....	25
1.3.2 O papel do gestor escolar	27
1.3.3 A participação do aluno	29
1.3.4 Os pais e sua importância no processo educativo	31
1.3.5 Os professores e a corresponsabilidade na gestão	32
1.4 Os poderes que representam o município	34
1.4.1 A articulação entre Secretaria de Educação e escolas	35
1.4.2 O papel da gestão municipal na efetivação das políticas educacionais	36
1.4.3 O Papel do Prefeito e do Secretário de Educação	38
1.4.4 Marcos legais e institucionais da autonomia escolar no contexto municipal.....	40
1.5. O Programa de Autonomia Escolar em Maracanaú	42
2. MARCO METODOLOGICO DA PESQUISA	46
2.1 Tipo de Pesquisa	46

2.2 Contexto da Pesquisa.....	47
2.3 População e Participantes	49
2.3.1 População.....	49
2.3.2 Participantes.....	49
2.4. Instrumentos de Coleta de Dados.....	50
2.5. Procedimentos de Coleta de Dados	51
2.6. Procedimentos de Análise de Dados.....	53
2.7 Riscos e Benefícios da Pesquisa	55
2.7.1 Riscos da Pesquisa	55
2.7.2 Benefícios da Pesquisa.....	56
2.8. Limitações da Pesquisa	57
2.9. Aspectos Éticos.....	58
2.10 Financiamento da Pesquisa.....	59
3. ANÁLISE DOS DADOS	61
3.1 Dados Sociodemográficos.....	61
3.2 A Percepção de Gestores, Professores, Pais e Alunos sobre a Eficácia do Programa de Autonomia Escolar na Gestão Democrática	64
3.2.1 Participação Colegiada: Conselho Escolar, PPP e Decisões Democráticas.....	64
3.2.2 Planejamento Coletivo: a gestão do cotidiano escolar entre a escuta e a centralização.....	81
3.3 Utilização dos Recursos do PAE no Cotidiano Escolar.....	87
3.3.2 A Visão dos Gestores Públicos sobre a Aplicação dos Recursos do PAE.....	91
3.3.3 Transparência, Prestação de Contas e Participação na Gestão dos Recursos do PAE: análise das atas das reuniões	94
3.4 Níveis de Participação nos Processos Decisórios: Elaboração do PPP e Gestão dos Recursos do PAE	97
3.5 Desafios e potencialidades encontrados pelas escolas no processo de consolidação da autonomia escolar	111
CONCLUSÕES	118
REFERÊNCIAS	129

APENDICES.....	135
APÊNDICE A– Carta de Apresentação	135
APÊNDICE B – Carta de Apresentação	137
APÊNDICE C – Carta de Anuência	139
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	141
APÊNDICE E - Termo de Fiel Depositário.....	144
APÊNDICE F - Validação dos Instrumentos de Pesquisa	6

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População foco da investigação	49
Quadro 2 - Cronograma Procedimentos de Coleta de Dados.....	53
Quadro 3 – Perfil dos Professores e Gestores Escolares Entrevistados	61
Quadro 4 – Perfil dos Pais de Alunos Entrevistados.....	62
Quadro 6 - Síntese das falas dos professores sobre Participação Colegiada e Autonomia Escolar.....	70
Quadro 7 – Síntese das Falas dos Gestores Escolares sobre a Participação Colegiada e o PAE	75
Quadro 8 – Participação dos Responsáveis no Conselho Escolar.....	80
Quadro 9 – Planejamento Coletivo nas Escolas.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

MEC – Ministério da Educação

PAE – Programa de Autonomia Escolar

PAFE – Programa de Autonomia Financeira Escolar

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)

PMEs – Planos Municipais de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROAFI – Programa de Apoio Financeiro à Escola

PAELE – Programa de Apoio à Escola em Tempo Integral

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras tem sido um tema de ampla discussão, especialmente no que se refere à autonomia escolar e seu impacto no desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e eficientes. A autonomia escolar, associada à gestão democrática, visa promover a descentralização das decisões pedagógicas e administrativas, ampliando a participação de diferentes agentes, como professores, gestores, alunos e a comunidade escolar, no processo de tomada de decisões (Angelim; Pordeus, 2021; Borde; Cerqueira, 20218; Gadotti, 2014). No entanto, sua implementação ainda encontra obstáculos e desafios, principalmente em regiões com contextos socioeconômicos mais vulneráveis.

No município de Maracanaú, no estado do Ceará, o Programa de Autonomia Escolar foi implementado com o objetivo de reforçar a gestão democrática e melhorar o desempenho das instituições de ensino, tanto em termos administrativos quanto pedagógicos. No entanto, a eficácia e os impactos desse programa precisam ser estudados de maneira mais detalhada, a fim de compreender como ele influenciou a rotina escolar, a alocação de recursos e as práticas de ensino nas escolas municipais.

A gestão democrática escolar está diretamente relacionada à ideia de empoderamento das comunidades escolares. Segundo Vitor Henrique Paro (2007), a qualidade do ensino depende da participação ativa de todos os envolvidos no ambiente escolar, que, por meio de práticas democráticas, contribuem para um processo educativo mais equitativo e eficiente. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para implementar uma gestão verdadeiramente participativa, o que impede que a autonomia escolar seja plenamente exercida.

O problema da pesquisa reside na análise dos impactos reais do Programa de Autonomia Escolar em Maracanaú. Embora a iniciativa tenha o potencial de melhorar a gestão escolar e fomentar a participação da comunidade, é essencial investigar como ela foi recebida pelos diferentes agentes escolares e quais foram os desafios enfrentados em sua implementação. As dificuldades relacionadas à gestão financeira, à alocação de recursos e à integração entre gestores, professores, pais e alunos precisam ser cuidadosamente examinadas para avaliar o sucesso da política.

Dentre os principais desafios encontrados na implementação da gestão democrática nas escolas, destaca-se a falta de preparo e formação continuada de gestores e professores para lidar com a autonomia financeira e administrativa. De acordo com Gadotti (2014), a

autonomia escolar não deve ser confundida com autossuficiência, e sim com a capacidade de tomar decisões de maneira coletiva, o que requer uma cultura de participação que nem sempre está presente nas instituições educacionais.

Além disso, a autonomia financeira das escolas, que está no centro das discussões sobre a gestão democrática, exige mecanismos eficazes de controle e fiscalização. A falta de transparência e a dificuldade em gerenciar os recursos de forma equitativa são fatores que podem comprometer o sucesso de programas como o de Maracanaú. Segundo Saviani (2020), é necessário fortalecer os conselhos escolares e outros órgãos colegiados para que haja uma gestão mais eficaz e democrática dos recursos financeiros.

A relevância deste estudo está em sua capacidade de contribuir para o debate sobre o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, com foco especial no contexto de Maracanaú. Ao investigar o impacto do Programa de Autonomia Escolar, o trabalho oferece subsídios para futuras políticas educacionais, visando aprimorar a participação comunitária e a alocação eficiente de recursos.

A gestão democrática escolar não apenas promove uma educação de qualidade, mas também prepara cidadãos mais críticos e participativos. Segundo Frigotto (2001), a escola tem um papel fundamental na formação de indivíduos que, ao se apropriarem dos princípios democráticos no espaço escolar, podem levar essas práticas para a sociedade como um todo. Nesse sentido, o estudo sobre o impacto da autonomia escolar se torna ainda mais relevante no contexto atual, onde a crise da educação pública demanda soluções inovadoras.

A questão de pesquisa que orienta este estudo é: **De que forma o Programa de Autonomia Escolar implementado em Maracanaú influenciou a gestão democrática e a alocação de recursos nas escolas municipais entre os anos de 2022 e 2023?** A resposta a essa questão permitirá não apenas entender os efeitos da política implementada, mas também oferecer recomendações para a melhoria de programas similares em outras localidades.

A análise dos dados será conduzida com base em entrevistas semiestruturadas com gestores, professores, pais e alunos, além da análise documental de relatórios administrativos e pedagógicos. Esse método permitirá uma compreensão abrangente dos desafios e sucessos relacionados à implementação do programa, oferecendo uma visão holística das dinâmicas internas da gestão escolar democrática.

Este estudo também busca propor estratégias para fortalecer a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. Como destacado por Libâneo

(2017), a participação dos diferentes agentes escolares é crucial para a construção de um ambiente educacional inclusivo e democrático. As recomendações deste trabalho poderão contribuir para políticas públicas mais eficazes e uma gestão escolar mais participativa.

Em síntese, este projeto de doutorado pretende investigar os impactos do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú, com o objetivo de entender como a gestão democrática foi influenciada por essa iniciativa e de que forma ela contribuiu para a melhoria da qualidade educacional. Ao realizar essa análise, espera-se oferecer contribuições significativas para a literatura acadêmica e para a prática pedagógica, apontando caminhos para uma educação mais inclusiva e participativa.

Por fim, é importante destacar que a gestão democrática não é apenas uma ferramenta administrativa, mas um princípio ético e político que deve nortear todas as ações dentro da escola. Acredita-se que, ao promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, a escola se torna um espaço de formação cidadã, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Diante do exposto, este trabalho possui como objetivo geral analisar de que forma o Programa de Autonomia Escolar implementado no município de Maracanaú impactou a gestão democrática e a alocação de recursos nas escolas municipais, durante o período de 2022 a 2023, com foco na melhoria da qualidade educacional e na participação ativa da comunidade escolar. E como objetivos específicos:

1. Avaliar a percepção dos gestores, professores, pais e alunos sobre a eficácia do Programa de Autonomia Escolar na promoção de uma gestão democrática.
2. Identificar as principais mudanças nas práticas de gestão escolar resultantes da implementação do Programa de Autonomia Escolar, especialmente no que se refere à alocação de recursos financeiros e administrativos.
3. Examinar como a autonomia financeira proporcionada pelo programa influenciou a execução de projetos pedagógicos e a melhoria da infraestrutura escolar.
4. Explorar os desafios enfrentados pelos gestores e pela comunidade escolar na implementação e continuidade do Programa de Autonomia Escolar.
5. Propor estratégias que possam fortalecer a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, promovendo uma gestão escolar ainda mais democrática e eficaz.

A hipótese deste projeto é que a autonomia escolar, aliada a uma gestão democrática efetiva, contribui significativamente para a melhoria da qualidade da educação nas escolas

públicas de Maracanaú. Especificamente, espera-se que a participação ativa do Conselho Escolar, gestores, professores e comunidade nas decisões pedagógicas, financeiras e administrativas leve a uma maior eficiência na gestão dos recursos e a um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao desenvolvimento dos estudantes. No entanto, acredita-se que a falta de formação adequada dos gestores e a insuficiência de recursos financeiros podem ser obstáculos à plena implementação da autonomia escolar, impactando negativamente o desempenho e a gestão educacional.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender como o programa impactou a qualidade da gestão nas escolas municipais, tanto no aspecto pedagógico quanto no administrativo. A autonomia financeira das escolas é uma ferramenta importante para que elas possam se organizar e tomar decisões mais adequadas às suas necessidades. No entanto, sem uma gestão democrática e participativa, essa autonomia pode se transformar em um desafio, comprometendo o uso eficiente dos recursos e, conseqüentemente, os resultados educacionais.

Além disso, a pesquisa adquire relevância ao proporcionar uma análise das percepções dos diferentes agentes envolvidos na rotina escolar – gestores, professores e pais– sobre os efeitos do Programa de Autonomia Escolar. Essas percepções são fundamentais para avaliar a efetividade do programa e identificar pontos de melhoria, principalmente em um contexto de vulnerabilidade social e econômica, como é o caso de Maracanaú. A participação da comunidade escolar é um princípio basilar para a gestão democrática, conforme defendido por autores como Vitor Henrique Paro (2017) e Moacir Gadotti (2010; 2014), sendo, portanto, essencial que esse aspecto seja explorado com profundidade.

O estudo também se justifica pelo fato de que o Programa de Autonomia Escolar de Maracanaú pode servir como modelo para outras regiões do Brasil. A análise de suas práticas e resultados oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e adaptadas às realidades locais. Além disso, ao propor estratégias para fortalecer a participação da comunidade escolar, esta pesquisa contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e administrativas, promovendo uma gestão mais inclusiva e equitativa.

A relevância social do estudo está relacionada ao papel das escolas na formação cidadã dos alunos. Uma gestão escolar democrática não só melhora a qualidade do ensino, mas também prepara cidadãos mais críticos e participativos, capazes de atuar ativamente

em suas comunidades. O fortalecimento da gestão democrática, portanto, não é apenas uma questão administrativa, mas também uma questão de cidadania e justiça social.

Por fim, este trabalho oferece uma contribuição acadêmica importante ao explorar um tema que, apesar de amplamente discutido, ainda carece de estudos empíricos e análises mais profundas, especialmente em contextos municipais. Ao investigar o impacto concreto do Programa de Autonomia Escolar em Maracanaú, espera-se que os resultados possam orientar futuras iniciativas e políticas educacionais, promovendo uma gestão escolar mais democrática e eficaz em todo o Brasil.

1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Breve histórico do papel social da educação

A escola, como instituição social, tem suas raízes na necessidade histórica das sociedades de transmitir saberes, valores e tradições entre as gerações. Esse papel formador da escola está associado à sua função de mediar a relação entre indivíduo e sociedade, estruturando-se como um espaço de produção e reprodução de cultura e conhecimento (Ferreira et al., 2004). Desde os tempos antigos, a educação era um privilégio restrito a grupos específicos, como a aristocracia e os sacerdotes. Na Grécia Antiga, por exemplo, a *paideia* era voltada à formação integral do cidadão, enquanto em Roma, a educação visava à preparação para a vida pública e jurídica (Saviani, 2007). Essa função inicial, embora limitada, já apontava para o papel formador da escola no interior das estruturas sociais.

Com a consolidação do Estado moderno, a escola passa a assumir uma função mais abrangente e organizada, vinculada à formação da identidade nacional e à consolidação do poder estatal. Gramsci entende que a escola se torna um dos principais instrumentos de hegemonia cultural, pois ajuda a moldar o pensamento e o comportamento das massas segundo os interesses das classes dominantes (Gramsci, 2007).

Ao mesmo tempo, ela oferece possibilidades de emancipação, sendo apropriada também como espaço de resistência e formação crítica. Segundo Viotti da Costa (2009), “a escola moderna, apesar de sua promessa de universalização, funcionou historicamente como mecanismo de exclusão social, legitimando desigualdades sob o discurso da meritocracia”, o que reforça a importância de repensar seu papel à luz das demandas democráticas.

No Brasil, o modelo de escola pública se fortalece no século XX com o avanço das políticas de universalização do ensino. Contudo, sua expansão está marcada por contradições históricas, como a desigualdade no acesso, a baixa qualidade e a fragmentação da proposta pedagógica. Conforme destaca Freire, “a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, e as pessoas transformam o mundo” (Freire, 2021), reafirmando o potencial da escola como agente de transformação social, desde que orientada por práticas inclusivas e democráticas.

A escola, portanto, não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um instrumento de organização social, com papel ativo na constituição dos sujeitos e na reprodução — ou superação — das estruturas sociais. Para Gadotti, a escola deve ser compreendida no contexto de sua função social ampla, que inclui a formação ética, política e

cultural do cidadão (Gadotti, 2012). Dessa forma, entender suas origens como instituição social é essencial para compreender os desafios contemporâneos e reafirmar seu compromisso com a equidade e a cidadania.

A compreensão das origens da escola como instituição social oferece uma base fundamental para refletir sobre os papéis atribuídos à escola pública no contexto contemporâneo. Com o avanço dos direitos sociais e das democracias constitucionais, especialmente a partir do século XX, o sentido da escola vai além da transmissão de conhecimento, assumindo um papel ativo na formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, alinhado ao ideal de justiça social e equidade. Nesse contexto, insere-se o projeto de cidadania promovido pela escola pública brasileira.

A escola pública representa, em sua essência, uma política de inclusão e universalização do conhecimento. Sua existência está diretamente ligada à ampliação dos direitos sociais, especialmente no campo da educação. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo 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. Esse dispositivo legal consolida o papel da escola pública como instrumento de formação cidadã, superando a lógica assistencialista que predominou por décadas.

No cenário contemporâneo, espera-se que a escola pública seja espaço de vivência democrática, onde os sujeitos aprendam não apenas conteúdos formais, mas também valores sociais, políticos e éticos. Para isso, é necessário que a gestão escolar, o currículo e as práticas pedagógicas estejam voltadas para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia intelectual dos estudantes (Freire, 2018). Como aponta Ranieri e Alves (2018), o direito à educação precisa estar articulado com os demais direitos sociais, sendo a escola um campo privilegiado de articulação entre política pública e cidadania ativa.

A cidadania que se constrói na escola pública não se limita ao cumprimento de deveres legais, mas envolve o reconhecimento de direitos, o respeito à diversidade e a construção coletiva de soluções para os problemas sociais. A escola torna-se, assim, um espaço de convivência e mediação de conflitos, onde os estudantes aprendem a dialogar, a argumentar e a se posicionar diante das injustiças sociais. De acordo com Saviani (2021), a função social da escola está diretamente relacionada à sua capacidade de integrar os sujeitos historicamente excluídos nos processos sociais, culturais e econômicos.

Por fim, é importante destacar que o projeto de cidadania vinculado à escola pública não é neutro, nem universal, mas sim resultado de disputas políticas e históricas. A efetivação desse projeto exige investimento público, valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento da gestão democrática, como preconiza o artigo 206 da Constituição Federal e a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). A escola pública, nesse sentido, deve ser reconhecida como um espaço estratégico para o fortalecimento da democracia, da justiça social e do exercício pleno da cidadania.

A proposta da escola pública enquanto promotora de cidadania é ambiciosa e essencial, mas também enfrenta inúmeros desafios históricos e estruturais. A efetivação desse projeto esbarra frequentemente em práticas pedagógicas conservadoras, modelos autoritários de gestão e um currículo que nem sempre dialoga com a realidade dos estudantes. Diante disso, diversos educadores e teóricos da educação passaram a questionar os modelos tradicionais de ensino, apontando a necessidade de uma escola mais crítica, participativa e emancipadora.

A educação tradicional, historicamente, foi marcada por uma prática bancária, na qual o professor é o detentor do saber e o aluno, um receptor passivo. Paulo Freire (2021) critica essa forma de ensino afirmando que ela “transforma os educandos em objetos da ação do educador, em vez de sujeitos de sua própria aprendizagem”. Para o autor, esse modelo impede o desenvolvimento da consciência crítica e favorece a reprodução de relações de dominação no interior da escola e da sociedade.

Além disso, a escola tradicional esteve por muito tempo desvinculada da realidade social dos estudantes. O conteúdo era padronizado, descontextualizado e universalizado, o que desconsiderava as múltiplas identidades, culturas e experiências dos alunos. Freire (2018) defende uma educação libertadora, baseada no diálogo e na problematização do mundo vivido. Para ele, ensinar é um ato político, e educar é transformar a realidade, promovendo a autonomia dos sujeitos.

A crítica à educação tradicional também é compartilhada por Dermeval Saviani, que destaca o risco de uma escola tecnicista, voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, em detrimento da formação humana integral. Para Saviani (2007), a educação precisa ser compreendida como um ato político que articula conhecimento científico, compromisso social e formação crítica. Nesse sentido, a escola deve romper com práticas que reproduzem desigualdades e propor uma pedagogia que valorize a experiência concreta dos educandos.

Outro aspecto criticado é a ausência de participação democrática nos processos escolares, característica comum à escola tradicional. A LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, propõe a gestão democrática do ensino público, o que inclui a valorização dos conselhos escolares, da participação da comunidade e da construção coletiva do projeto pedagógico. No entanto, quando a escola mantém uma estrutura verticalizada, essa participação se enfraquece, e a escola se distancia de sua função social.

A estrutura curricular também é alvo de críticas por parte de estudiosos como Frigotto (2018), que aponta o caráter fragmentado e despolitizado do currículo tradicional. Segundo ele, o conhecimento escolar precisa dialogar com a totalidade da vida, sendo capaz de desenvolver no estudante a capacidade de compreender o mundo e agir sobre ele. Para isso, a interdisciplinaridade, o trabalho com temas geradores e a articulação entre teoria e prática são estratégias essenciais.

Por fim, a crítica à educação tradicional não nega a importância da escola, mas propõe sua reinvenção a partir de novos referenciais pedagógicos, mais inclusivos, participativos e socialmente comprometidos. A escola do século XXI precisa ser um espaço de escuta, de diálogo e de protagonismo estudantil. Nesse processo, os professores têm papel fundamental como mediadores do conhecimento e incentivadores da reflexão crítica, e os gestores escolares devem criar condições para que essas práticas se consolidem no cotidiano pedagógico.

A escola, especialmente a escola pública, é um dos principais espaços institucionais responsáveis por garantir o exercício da cidadania e promover os direitos fundamentais. No Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito social e uma obrigação do Estado, o que reforça o compromisso da escola com a inclusão, a justiça social e a equidade. Conforme o artigo 205 da Constituição, a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Nesse contexto, a escola assume um papel que vai além da função pedagógica: ela se torna um espaço de acesso a direitos sociais, como alimentação escolar, assistência à saúde, transporte, proteção à infância, combate à evasão e promoção da igualdade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus artigos 53 e 54, também garante o direito à educação como condição para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, reafirmando a responsabilidade do Estado e da sociedade em assegurar esse direito com qualidade e equidade.

Além disso, a escola contribui para a construção da consciência de direitos. Ao proporcionar espaços de debate, escuta e participação, como conselhos escolares, grêmios estudantis e reuniões pedagógicas abertas à comunidade, ela estimula a apropriação dos direitos por parte dos sujeitos.

Ranieri e Alves (2018) destacam que a escola deve ser vista não apenas como lugar de acesso ao direito à educação, mas também como um espaço de vivência e aprendizagem dos demais direitos sociais, políticos e culturais. Como afirmam Pereira e Carloto (2016), “é necessário compreender que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola, mas à possibilidade de permanência e de apropriação crítica do conhecimento escolar”, o que reforça a urgência de políticas públicas voltadas à equidade e justiça curricular.

Nesse sentido, a função social da escola está intrinsicamente ligada à sua capacidade de integrar os sujeitos historicamente excluídos e promover a transformação das estruturas sociais injustas. Para Saviani (2021), a escola deve ser um espaço de mediação entre a realidade vivida pelos estudantes e o conhecimento sistematizado, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos. A formação cidadã é, portanto, parte essencial do processo educativo e deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

É preciso destacar que, para cumprir plenamente sua função na constituição de direitos, a escola necessita de apoio institucional, financiamento adequado e valorização dos profissionais da educação. O artigo 212 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), estabelecem a necessidade de investimentos e políticas públicas que garantam as condições estruturais, pedagógicas e humanas para que a escola desempenhe seu papel social com qualidade. Assim, a escola pública, quando fortalecida, torna-se um dos principais pilares para a efetivação dos direitos sociais no Brasil.

Nesse contexto, a legislação educacional brasileira desempenha um papel fundamental na definição e consolidação da função social da escola pública. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país passou a reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado, assegurando a sua oferta com base em princípios como igualdade de condições, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e garantia de padrão de qualidade (Constituição Federal, art. 206). Esse conjunto de princípios orienta não apenas a prática pedagógica, mas também a organização administrativa e política das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – reforça esses fundamentos ao estabelecer que a educação deve ser voltada para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º). Além disso, a LDB determina que as escolas devem ter autonomia pedagógica, administrativa e financeira, promovendo a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição das práticas escolares (arts. 12 a 15). Esses dispositivos fortalecem o caráter democrático da escola e ampliam sua responsabilidade social.

Outro marco normativo relevante é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que orienta metas e estratégias para o aprimoramento da educação brasileira até 2024. Dentre suas diretrizes, destaca-se a Meta 19, que propõe "assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação", reconhecendo que a participação ativa da comunidade escolar é um elemento essencial para garantir a função social da escola. O PNE também reforça o compromisso com a equidade e a qualidade social da educação, articulando a função educativa à promoção de justiça social.

A legislação educacional brasileira também interage com outras normativas de proteção social, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), que em seus artigos 53 e 54 assegura o direito à educação como prioritário, e estabelece deveres do Estado para garantir o acesso, permanência e sucesso escolar das crianças e adolescentes. Esses dispositivos consolidam a escola como espaço de garantia e promoção de direitos, indo além da instrução formal e assumindo um papel central na formação cidadã e no enfrentamento das desigualdades sociais.

Em síntese, a legislação brasileira confere à escola um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Para tanto, é essencial que os dispositivos legais sejam efetivamente cumpridos, e que as políticas públicas garantam os meios necessários para que a escola exerça sua função social com qualidade, equidade e participação. O desafio atual é fazer com que os princípios legais saiam do papel e se concretizem no cotidiano escolar, consolidando a escola como verdadeiro espaço de cidadania, inclusão e transformação social.

1.1.1 A função social da escola pública na contemporaneidade

A escola pública, na contemporaneidade, ocupa uma posição central na consolidação da cidadania e na promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Sua função social

está diretamente ligada à capacidade de oferecer a todos os sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, garantindo igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Para Frigotto (2001), a escola deve romper com o modelo meramente produtivista, e assumir-se como espaço político-pedagógico de formação crítica, em que o saber não se limita à preparação para o mercado, mas inclui a compreensão e transformação da realidade social.

Essa função é ainda mais relevante em países como o Brasil, onde as desigualdades socioeconômicas estruturais limitam o acesso a direitos básicos. A escola pública torna-se, portanto, um dos principais espaços de enfrentamento das injustiças sociais. Cipriano Luckesi (2011) observa que “a educação é um ato ético e político, pois se realiza na construção de sujeitos humanos com capacidade de transformar o mundo em que vivem”. A escola, então, é lugar de formação cidadã, ética e crítica, desempenhando um papel estratégico na constituição de uma cultura democrática.

Freire (2021), ao tratar da educação como prática da liberdade, defende que a escola deve promover a consciência crítica dos estudantes, estimulando-os a questionar, interpretar e atuar sobre o mundo. Em suas palavras, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva exige que a escola assuma uma postura ativa diante das injustiças, acolhendo a diversidade e promovendo o diálogo como base do processo educativo.

Gadotti (2012) complementa ao afirmar que a escola é um dos principais núcleos de resistência social, sobretudo em contextos vulneráveis. Ele destaca a importância de uma educação popular e comunitária, que articule o saber escolar ao saber local, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o enraizamento da escola no território em que atua. Isso fortalece a relação entre escola e comunidade, resgatando o sentido de pertencimento e participação.

Para que a escola exerça plenamente sua função social, é necessário garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar. Isso implica superar a lógica da escola seletiva e meritocrática, que historicamente exclui estudantes em situação de vulnerabilidade. Como observam Ferreira et al. (2004), a escola “precisa ser um espaço de inclusão, de garantia de direitos e de produção de subjetividades emancipatórias”. Esse desafio requer políticas públicas que assegurem recursos, infraestrutura adequada e valorização dos profissionais da educação.

A escola pública precisa, também, enfrentar o desafio de inovar em suas práticas pedagógicas. Para Carbonell (2002), a escola só cumprirá seu papel social se conseguir se reinventar constantemente, tornando-se um espaço de criação, escuta e experimentação. O autor defende uma escola voltada ao protagonismo dos estudantes, aberta ao diálogo com outras culturas, e atenta às transformações sociais, políticas e tecnológicas do mundo contemporâneo.

A legislação brasileira também reforça esse papel transformador da escola. A Constituição Federal de 1988 (art. 205) afirma que a educação deve promover o desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 2º e 3º, orienta a ação educativa com base em princípios como a igualdade de condições, a liberdade de aprender e ensinar, e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

No mesmo sentido, a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) propõe o fortalecimento da gestão democrática como forma de ampliar a participação da comunidade escolar nas decisões institucionais. Essa participação é essencial para que a escola assuma seu papel social de forma legítima, ouvindo os sujeitos que dela fazem parte e construindo projetos pedagógicos comprometidos com a realidade local e com os direitos humanos.

A escola pública também é espaço de vivência dos direitos sociais, sendo um elo importante entre o Estado e as comunidades. Conforme Pereira e Carloto (2016), “o direito à educação não se resume ao acesso físico à escola, mas envolve também a qualidade das experiências vividas nesse espaço, a apropriação do conhecimento e a formação para o exercício da cidadania”. Assim, o compromisso da escola com sua função social não está apenas em suas intenções, mas na prática cotidiana, que deve ser coerente com os princípios democráticos e inclusivos.

Por fim, é necessário compreender que a função social da escola pública é uma construção histórica, constantemente tensionada por disputas ideológicas, interesses políticos e desafios estruturais. Ela tanto pode reproduzir desigualdades quanto contribuir para superá-las, dependendo das políticas que a sustentam, da formação dos seus profissionais e da participação da comunidade escolar. Reafirmar esse papel é lutar por uma escola que seja, de fato, lugar de humanização, de produção de conhecimento significativo e de transformação social (Zitkoski, 2013).

1.2 A autonomia escolar: um processo em construção

A autonomia escolar é um conceito central nas discussões contemporâneas sobre gestão educacional democrática. Em essência, ela diz respeito à capacidade da escola de tomar decisões relevantes sobre seus processos pedagógicos, administrativos e financeiros, respeitando as diretrizes legais e dialogando com a comunidade escolar. Não se trata de independência absoluta, mas sim de uma organização interna que valoriza a participação coletiva, a corresponsabilidade e a gestão transparente (Libâneo, 2004).

Do ponto de vista pedagógico, a autonomia permite que a escola defina seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), organize seu currículo, metodologias e formas de avaliação em conformidade com sua realidade social e cultural. Já a dimensão administrativa envolve a gestão de recursos humanos, tempo e espaços, além da coordenação das ações escolares. Por fim, a autonomia financeira refere-se à capacidade da escola de gerir recursos orçamentários de forma direta ou indireta, ainda que dentro de limites estabelecidos pelo sistema de ensino (Paro, 2017; Cabral Neto & Silva, 2004).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios do ensino nacional, o que pressupõe o reconhecimento da autonomia das instituições escolares como condição para a democracia participativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também trata da autonomia nos artigos 14 e 15, conferindo às escolas o direito de organizar sua proposta pedagógica e participar das decisões sobre sua organização interna, sempre com base na participação da comunidade escolar.

É importante diferenciar os conceitos de descentralização e autonomia real. A descentralização pode significar apenas a transferência de responsabilidades sem garantir, de fato, poder de decisão à escola. Barroso (1996) adverte que, muitas vezes, o que se observa é uma “autonomia decretada”, ou seja, formalmente atribuída, mas na prática limitada por amarras burocráticas e políticas. A autonomia escolar efetiva só ocorre quando há condições institucionais, recursos adequados e abertura à participação coletiva.

Essa distinção é fundamental para compreender que a autonomia não se constrói por decreto, mas por meio de processos formativos, políticas públicas coerentes e envolvimento da comunidade escolar. Segundo Ferreira (2010), a autonomia só é possível quando acompanhada de processos democráticos e do fortalecimento da participação de todos os atores escolares. Isso exige o desenvolvimento de competências técnicas, políticas e pedagógicas por parte dos gestores, professores e conselhos escolares.

Paro (2007) destaca que a autonomia escolar está diretamente vinculada à democratização do ensino. Para o autor, “não se pode falar em qualidade de ensino onde não há gestão democrática”, reforçando que a autonomia é tanto um direito institucional quanto uma necessidade para que a escola cumpra seu papel social com efetividade. Assim, a construção da autonomia está relacionada à superação da lógica centralizadora do sistema educacional e ao reconhecimento do protagonismo das escolas na tomada de decisões.

Portanto, a autonomia escolar deve ser compreendida como um processo em construção contínua, sustentado por bases legais, por uma concepção crítica de gestão e pela valorização da cultura participativa. As dimensões pedagógica, administrativa e financeira não se realizam de forma isolada, mas interdependente, e devem ser articuladas a um projeto de escola coerente com sua função social e com os princípios da democracia e da equidade (Charlot et al., 2021; Malta et al., 2021). Promover a autonomia escolar, nesse sentido, é promover o direito à educação com qualidade social e relevância local.

1.2.1 A autonomia no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras

A construção da autonomia escolar no Brasil está profundamente vinculada ao avanço das políticas públicas educacionais desde a redemocratização do país. A partir da década de 1980, emergiram debates e reformas que buscaram fortalecer o papel da escola como espaço de participação, democracia e gestão descentralizada. A autonomia passou, então, a ser compreendida como condição essencial para a efetivação da gestão democrática do ensino público, prevista na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou esse princípio ao estabelecer, em seu artigo 15, que os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Tal dispositivo marcou um avanço significativo ao reconhecer legalmente a escola como espaço de decisão, reflexão e protagonismo coletivo (Libâneo, 2004).

Outros artigos da LDB também contribuem diretamente para o fortalecimento da autonomia. O artigo 14, por exemplo, determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e o estímulo à participação da comunidade escolar. Essa diretriz reforça a ideia de que a autonomia só se concretiza plenamente quando acompanhada da participação ativa dos sujeitos escolares (Veiga, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, por sua vez, reafirma a autonomia escolar como elemento estruturante da qualidade e da gestão democrática. A

Meta 19 propõe assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, promovendo a formação dos gestores, o fortalecimento dos conselhos escolares e a autonomia das escolas. Esse marco legal reconhece que a autonomia é uma via para qualificar os processos pedagógicos e administrativos, e não um fim em si mesma (Paro, 2017).

No entanto, como apontam Malta, Ribeiro e Santos (2021), a legislação muitas vezes avança em termos de formulação, mas encontra limites importantes na implementação prática das políticas públicas. A falta de investimento, de formação continuada para gestores e de estrutura adequada impede que muitas escolas exerçam plenamente sua autonomia. O discurso da descentralização, portanto, pode ser esvaziado quando não há suporte institucional e recursos compatíveis.

Outro obstáculo apontado por Barroso (1996) é o risco da “autonomia decretada”, ou seja, da transferência de responsabilidades às escolassem garantir os meios para o exercício efetivo dessa autonomia. Isso implica uma sobrecarga para os gestores escolares, que muitas vezes precisam lidar com atribuições administrativas sem preparo ou apoio suficientes, enfraquecendo o potencial emancipador da política educacional.

De acordo com Gadotti (2014), a autonomia só se torna concreta quando acompanhada da participação popular e do fortalecimento de práticas democráticas. A escola não pode ser vista apenas como uma unidade de execução técnica, mas como um espaço político, que produz sentidos, valores e decisões que impactam diretamente a vida dos estudantes e da comunidade. Nesse contexto, a gestão democrática aparece como caminho viável para o exercício da autonomia de forma crítica e comprometida.

Paro (2000) ressalta que a autonomia deve estar sempre articulada à qualidade do ensino e à democracia. Segundo o autor, uma escola que apenas recebe ordens e executa determinações externas dificilmente conseguirá desenvolver um trabalho pedagógico coerente com sua realidade. A gestão democrática, por outro lado, permite à escola tomar decisões pedagógicas fundamentadas, dialogadas e contextualizadas.

Essa concepção é também compartilhada por Libâneo (2016), que critica o processo de desconfiguração da escola pública e defende um modelo de gestão pautado na valorização do conhecimento escolar e na participação qualificada dos sujeitos educativos. Para ele, a autonomia é um eixo organizador da ação pedagógica, mas não se sustenta sem o devido suporte político, administrativo e cultural.

Charlot et al. (2021) destacam que uma escola democrática precisa ser capaz de decidir coletivamente sobre seus rumos, estabelecer prioridades e avaliar seu próprio desempenho com base em critérios públicos e transparentes. Isso implica não apenas liberdade de ação, mas responsabilidade compartilhada, o que só é possível em contextos que favoreçam a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade.

Graciani (2015), ao analisar a função social da escola pública brasileira, conclui que o fortalecimento da autonomia está diretamente ligado ao compromisso da escola com a cidadania ativa. Quando há autonomia real, a escola pode desenvolver ações pedagógicas mais conectadas com as necessidades dos estudantes e da comunidade, tornando-se um espaço de inclusão, protagonismo e transformação social.

Aquino (1999) também reforça que a autonomia deve ser mediada pela autoridade legítima, construída a partir do diálogo e do reconhecimento mútuo entre os sujeitos escolares. Nesse sentido, o desafio está em equilibrar liberdade e responsabilidade, sem cair em modelos autoritários ou excessivamente liberais, que fragilizem a coletividade.

A pesquisa de Martins e Silva (2010) demonstra que a produção acadêmica brasileira já reconhece amplamente a relevância da autonomia escolar, especialmente em conexão com os órgãos colegiados. A atuação de conselhos escolares e grêmios estudantis, quando fortalecida, contribui diretamente para a democratização da gestão e a construção de um ambiente educativo mais participativo e transparente.

A análise de Oliveira, Souza e Annegues (2018) mostra que a autonomia pode estar relacionada, inclusive, à eficiência administrativa e pedagógica da escola, desde que acompanhada de indicadores claros e de mecanismos de avaliação que respeitem a diversidade regional e social do país. Esses estudos reforçam a ideia de que autonomia não é ausência de regulação, mas uma nova forma de regulação compartilhada, centrada na confiança e na corresponsabilidade.

Apesar dos avanços legais, é necessário reconhecer que o Brasil ainda enfrenta um cenário de desigualdades regionais profundas, que impactam diretamente a autonomia das escolas. Em muitas redes municipais, a falta de recursos, de apoio técnico e de formação de qualidade limita as possibilidades de atuação autônoma. Por isso, como argumentam Fetzner e Menezes (2022), é preciso pensar em políticas públicas que levem em conta as condições reais das escolas, e não apenas normas abstratas.

Por fim, pode-se afirmar que a autonomia escolar no Brasil é uma conquista ainda em processo de consolidação, que exige esforço político, compromisso ético e estratégias de

formação continuada. Mais do que um princípio legal, ela representa uma aposta na capacidade da escola pública de se autogovernar, inovar e transformar a realidade social a partir de sua base (Saviani, 2020; Vasconcellos, 2000). Portanto, fortalecer a autonomia escolar é, ao mesmo tempo, fortalecer a democracia e o direito à educação com qualidade social.

1.2.2 O papel dos sujeitos escolares no exercício da autonomia

A autonomia escolar não se concretiza apenas por meio de dispositivos legais e políticas institucionais. Ela se realiza no cotidiano da escola, na ação dos sujeitos que a compõem: gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade local. Cada um desses atores exerce um papel decisivo na construção de uma gestão democrática e na efetivação da autonomia como prática social e pedagógica. Como destaca Veiga (2013), a autonomia escolar se configura na dinâmica da escola como um processo coletivo, que se expressa na organização do trabalho pedagógico e na vida escolar.

Os gestores escolares são figuras-chave nesse processo. Não basta que sejam apenas administradores eficientes; é preciso que se coloquem como líderes pedagógicos, capazes de articular as demandas da escola com as diretrizes das redes de ensino e com as necessidades da comunidade. Paro (2015) defende que o diretor escolar precisa ser educador, alguém que compreenda os processos educativos e promova espaços de escuta, participação e corresponsabilidade. Para ele, a gestão da escola pública deve ser entendida como uma prática educativa e política, centrada no diálogo e na construção de consensos.

Os professores também têm papel central no exercício da autonomia. São eles que transformam as diretrizes curriculares em práticas concretas, que decidem cotidianamente sobre metodologias, estratégias de ensino e avaliação. Segundo Libâneo (2009), o trabalho docente é um dos pilares da autonomia pedagógica, pois implica decisões coletivas e individuais, que impactam diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos estudantes. A valorização da prática reflexiva e do planejamento participativo são, portanto, essenciais para fortalecer a autonomia docente.

A atuação dos estudantes na gestão da escola é igualmente importante, embora muitas vezes subestimada. Para Charlot et al. (2021), os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos ativos no processo educativo, com direito à participação nos espaços deliberativos da escola. A presença de grêmios estudantis e fóruns de diálogo é uma forma

concreta de exercer a autonomia na perspectiva da formação cidadã, promovendo a escuta das juventudes e a construção de uma cultura democrática desde a infância.

As famílias e a comunidade local também têm o direito — e o dever — de participar da vida escolar. A LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, estabelece que a participação da comunidade é princípio fundamental da gestão democrática. No entanto, essa participação não se dá automaticamente: ela precisa ser estimulada, reconhecida e valorizada pela escola, criando canais permanentes de diálogo, prestação de contas e envolvimento. Ferreira (2010) ressalta que o exercício da autonomia só é possível quando há transparência e corresponsabilidade na relação entre escola e comunidade.

Nesse sentido, os conselhos escolares aparecem como mecanismos estratégicos para a gestão participativa. Malta et al. (2021) afirmam que, quando fortalecidos e legitimados, os conselhos podem decidir, fiscalizar, planejar e acompanhar as ações escolares, promovendo a cultura da autonomia e da democracia. No entanto, para que isso ocorra, é necessário superar práticas burocráticas e transformar esses espaços em verdadeiros fóruns de debate, escuta e ação conjunta.

A formação dos sujeitos escolares é outro fator determinante para a construção da autonomia. Não basta garantir o direito à participação — é preciso formar para participar. Vasconcellos (2000) defende que a autonomia deve ser aprendida, construída por meio de processos de formação contínua, que estimulem o pensamento crítico, o compromisso ético e a capacidade de ação coletiva. Sem formação adequada, a autonomia corre o risco de se tornar apenas discurso.

É nesse ponto que se evidenciam os desafios: nem todos os sujeitos estão prontos ou dispostos a exercer a autonomia, especialmente em contextos marcados por práticas autoritárias, verticalizadas ou tecnicistas. Aquino (1999) lembra que a autonomia só se sustenta quando acompanhada por relações de autoridade legítima, construída a partir do respeito mútuo, da escuta e da negociação. Trata-se de um equilíbrio delicado entre liberdade e responsabilidade, que precisa ser cultivado diariamente.

Além disso, a atuação dos sujeitos escolares depende de condições objetivas favoráveis. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para reuniões pedagógicas e a ausência de cultura participativa são barreiras reais que dificultam a vivência da autonomia. Oliveira, Libâneo e Toschi (2017) destacam que é preciso repensar a estrutura das escolas e das redes de ensino para garantir espaços institucionais que favoreçam a construção coletiva, o planejamento conjunto e a partilha de decisões.

Em síntese, a autonomia escolar é um processo vivo e compartilhado, construído na ação diária dos sujeitos que compõem a escola. Sua efetivação exige compromisso ético, investimento em formação, valorização dos profissionais da educação e reconhecimento das diferentes vozes que integram a comunidade escolar. Quando os sujeitos escolares atuam de forma colaborativa, consciente e crítica, a escola se fortalece como espaço de transformação social, democracia e emancipação.

1.2.3 Desafios para a consolidação da autonomia nas escolas públicas

Apesar dos avanços legais e conceituais que sustentam a autonomia escolar como um princípio da educação democrática, sua consolidação nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta inúmeros desafios. As barreiras vão desde questões estruturais e orçamentárias até resistências culturais e políticas no interior das redes de ensino. Essas dificuldades revelam a distância entre o que está previsto em lei e o que se concretiza na prática cotidiana das escolas.

Um dos principais obstáculos é a falta de recursos financeiros adequados. Embora a LDB (Lei nº 9.394/1996) e programas como o PDDE prevejam algum grau de autonomia financeira, a grande maioria das escolas públicas não possui estrutura suficiente para gerir seu orçamento de maneira plena e eficaz. De acordo com Paro (2017), não há como falar em autonomia sem garantir as condições materiais mínimas para que as decisões sejam implementadas com qualidade e segurança.

Outro desafio recorrente é a fragilidade na formação dos gestores escolares, especialmente em temas ligados à administração pública, planejamento participativo e gestão democrática. Fetzner e Menezes (2022) afirmam que muitos diretores e coordenadores assumem cargos sem formação específica para o exercício da função, o que dificulta a efetivação da autonomia e da corresponsabilidade institucional. Essa lacuna compromete o potencial transformador da escola, já que a liderança é determinante na mobilização da equipe e da comunidade.

Além da formação, há entraves de ordem organizacional e burocrática. As decisões escolares muitas vezes continuam centralizadas nas secretarias de educação, limitando o alcance das escolas sobre aspectos curriculares, contratações, calendários e uso de recursos. Barroso (1996) chama atenção para a existência de uma “autonomia formalizada”, que não se sustenta diante de estruturas hierárquicas engessadas e da ausência de descentralização real.

As desigualdades regionais e sociais agravam ainda mais esse cenário. Escolas localizadas em áreas urbanas centrais geralmente possuem mais recursos, acesso a projetos e apoio institucional, enquanto unidades situadas em territórios periféricos ou rurais enfrentam múltiplas privações. Soares e Alves (2013) apontam que os efeitos dos contextos sociais na qualidade da educação precisam ser reconhecidos na formulação e execução das políticas de autonomia, sob o risco de aprofundar desigualdades já existentes.

A baixa participação da comunidade escolar também representa um desafio significativo. Ainda há, em muitos casos, uma cultura de passividade ou desconfiança em relação aos processos de gestão. Como observam Malta et al. (2021), sem o engajamento real de professores, estudantes e famílias, a autonomia tende a se reduzir a um discurso retórico. Fortalecer os conselhos escolares, garantir espaços de escuta e ampliar a transparência são passos fundamentais para enfrentar essa dificuldade.

Outro aspecto importante diz respeito ao conflito entre autonomia e padronização. Em nome da eficiência e da comparação de resultados, redes de ensino impõem práticas uniformizadas, testes externos e metas que, muitas vezes, ignoram as especificidades de cada escola. Para Libâneo (2016), essa lógica tecnocrática desconfigura a escola pública como espaço de formação crítica e dificulta o exercício de sua autonomia pedagógica.

A ausência de tempo institucionalizado para planejamento coletivo também limita a autonomia. Com jornadas sobrecarregadas, acúmulo de funções e escassez de momentos de estudo e reflexão, a equipe escolar encontra dificuldades para discutir, planejar e decidir em conjunto. Vasconcellos (2000) enfatiza que a construção da autonomia exige tempo, diálogo e planejamento articulado ao projeto pedagógico.

A presença de conflitos internos mal conduzidos pode enfraquecer o potencial emancipador da autonomia. Aquino (1999) alerta que a autoridade precisa ser exercida com base na legitimidade e no respeito mútuo, pois a ausência de clareza nas funções e a falta de coesão institucional podem gerar insegurança, desmobilização e descrédito nas propostas de gestão participativa.

Diante desse conjunto de desafios, é preciso compreender que a consolidação da autonomia escolar não é um caminho simples ou linear. Trata-se de um processo complexo, que envolve disputa de sentidos, negociação entre interesses e construção coletiva. Para Gadotti (2010), a autonomia não é um ponto de chegada, mas um exercício contínuo de corresponsabilidade, diálogo e compromisso com a transformação social e a qualidade da educação pública.

1.2.4 Autonomia e qualidade da educação

A relação entre autonomia escolar e qualidade da educação é um dos temas mais debatidos na literatura educacional contemporânea. A autonomia não é apenas uma condição para a liberdade institucional, mas um instrumento que potencializa a capacidade da escola de oferecer uma educação com mais sentido, relevância e equidade. Quando bem implementada, ela permite que a escola tome decisões coerentes com sua realidade local, favorecendo a construção de projetos pedagógicos inovadores e socialmente comprometidos.

O conceito de qualidade, entretanto, deve ser analisado com cautela. Para Paro (2000), a ideia de qualidade da educação não pode ser reduzida ao desempenho em avaliações externas ou à eficácia gerencial. Deve-se considerar a dimensão política da qualidade, entendida como o direito de todos a uma formação humana integral. Nesse sentido, a autonomia escolar deve ser pensada como ferramenta para garantir essa qualidade crítica, e não apenas como mecanismo de eficiência.

Libâneo (2016) também argumenta que a qualidade da educação precisa estar associada à valorização do conhecimento escolar, à formação dos professores e ao compromisso com a justiça social. A autonomia pedagógica, portanto, é essencial para que a escola defina conteúdos, métodos e avaliações de forma dialogada, respeitando as especificidades culturais, regionais e sociais de sua comunidade.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ganha centralidade. Elaborado coletivamente, o PPP deve expressar os objetivos, valores e práticas que norteiam a escola. Como destaca Veiga (2013), a autonomia se concretiza na capacidade de o coletivo escolar construir e aplicar seu projeto com responsabilidade, consciência crítica e intencionalidade educativa. O PPP é, assim, o reflexo da autonomia em ação.

No entanto, a autonomia não pode ser confundida com isolamento. Segundo Gadotti (2010), ela deve ser articulada com políticas públicas amplas, com a rede de ensino e com os demais agentes sociais. A escola autônoma deve manter sua identidade, mas também integrar-se a um sistema educacional que garanta a equidade e a cooperação entre instituições. A qualidade educacional se fortalece quando há equilíbrio entre autonomia e solidariedade institucional.

A valorização da autonomia também passa pela escuta ativa dos estudantes e pela promoção do protagonismo juvenil. Charlot et al. (2021) afirmam que a qualidade da educação está diretamente relacionada à capacidade da escola de dar voz aos sujeitos que

dela participam, especialmente aqueles historicamente silenciados. A autonomia, nesse sentido, cria espaço para a construção de saberes mais significativos, dialogados e transformadores.

A gestão participativa é outro fator diretamente ligado à qualidade. Como apontam Ferreira (2010) e Malta et al. (2021), quanto mais a escola envolve sua comunidade nas decisões, maiores são as chances de desenvolver um ambiente acolhedor, ético e comprometido com o aprendizado de todos. A autonomia administrativa e financeira, quando acompanhada de transparência e planejamento, contribui para o uso mais eficiente dos recursos e para a sustentabilidade dos projetos pedagógicos.

Contudo, a autonomia não garante por si só a qualidade. É necessário que ela esteja apoiada em condições materiais adequadas, como infraestrutura, recursos didáticos, tempo de planejamento e formação continuada. Soares e Alves (2013) mostram que escolas com contextos socioeconômicos mais vulneráveis precisam de apoio adicional para transformar sua autonomia em resultados efetivos, evitando que ela se torne um instrumento de precarização.

Outro aspecto importante é a avaliação. A autonomia exige novos modelos de avaliação institucional, mais integrados ao contexto escolar e menos centrados em indicadores externos padronizados. Vasconcellos (2000) defende a autoavaliação como ferramenta formativa e estratégica para o aprimoramento da prática pedagógica. Avaliar com autonomia é, também, avaliar com responsabilidade social, compreendendo que os dados precisam servir à transformação, e não à punição.

A pesquisa de Oliveira, Souza e Annegues (2018) revela que escolas com maior grau de autonomia conseguem apresentar melhores resultados em termos de gestão de recursos, engajamento da equipe e satisfação da comunidade. Isso indica que a autonomia, quando praticada com ética e competência, pode se traduzir em indicadores concretos de qualidade, sem perder de vista os princípios da equidade e da inclusão.

Saviani (2021) nos lembra que a escola pública tem como missão histórica formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade. Para cumprir esse papel, ela precisa de autonomia, mas também de compromisso com a formação integral e com a democratização do conhecimento. A qualidade da educação, portanto, não pode ser pensada fora desse horizonte ético e político.

Por fim, autonomia e qualidade da educação são dimensões indissociáveis em uma escola democrática. Consolidar a autonomia requer investimento, formação, diálogo e

responsabilidade coletiva. E garantir a qualidade significa oferecer a todos uma educação significativa, crítica e transformadora. Quando esses dois princípios caminham juntos, a escola pública se fortalece como espaço de emancipação e cidadania.

1.3 Gestão democrática: um novo modelo de gerenciar a escola pública

A gestão democrática na educação é um princípio fundamental previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Esse princípio visa garantir que a administração das instituições escolares públicas seja conduzida de maneira participativa, envolvendo a comunidade escolar em processos decisórios. De acordo com o Art. 14 da LDB, a gestão democrática deve ser implementada por meio de mecanismos como conselhos escolares, associações de pais e mestres, e outras instâncias colegiadas. Esses dispositivos têm como função garantir que as decisões sobre a gestão pedagógica, financeira e administrativa das escolas sejam tomadas de forma transparente e compartilhada (Brasil, 1996).

A implementação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras tem enfrentado desafios significativos, principalmente em relação à preparação e à formação de gestores escolares. Segundo Vitor Henrique Paro (2017), a gestão democrática é essencial para que as escolas cumpram seu papel social de formar cidadãos críticos e participativos. Paro ressalta que a participação de professores, gestores, pais e membros da comunidade escolar é indispensável para que as decisões atendam às necessidades reais do contexto educacional. No entanto, essa participação muitas vezes é prejudicada por práticas centralizadoras e por uma cultura escolar que não valoriza plenamente o envolvimento de todos os agentes.

A ideia de gestão democrática também está relacionada à promoção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo. Para José Carlos Libâneo (2017), a gestão democrática não apenas melhora a qualidade das decisões administrativas e pedagógicas, mas também contribui para a construção de uma escola mais equitativa, onde os diferentes atores têm voz. Essa concepção está em consonância com o conceito de educação como direito humano, defendido por autores como Dermeval Saviani (2020), que enxergam a escola como um espaço para a promoção de igualdade de oportunidades. A gestão democrática, nesse sentido, se torna um instrumento fundamental para a efetivação do direito à educação de qualidade.

No entanto, mesmo com os avanços legislativos e as políticas educacionais que incentivam a gestão democrática, a prática ainda encontra obstáculos em muitas escolas. Gadotti (2014) aponta que, embora a gestão democrática seja um ideal a ser perseguido, sua efetivação depende de fatores estruturais, como a disponibilidade de recursos financeiros e a formação adequada dos gestores. Em muitas instituições, os conselhos escolares e outras instâncias colegiadas existem apenas formalmente, sem exercer plenamente suas funções. Isso limita a participação da comunidade escolar e impede que a gestão democrática ocorra de maneira efetiva.

Por fim, a gestão democrática na educação tem um papel central na promoção da cidadania e na construção de uma sociedade mais participativa. Ao envolver os diferentes membros da comunidade escolar na tomada de decisões, a gestão democrática não apenas melhora a qualidade da administração escolar, mas também forma indivíduos mais conscientes de seus direitos e deveres. Segundo Frigotto (2001), a escola é um espaço de formação política e social, e a gestão democrática é um meio de garantir que essa formação aconteça de forma efetiva. Dessa maneira, a gestão democrática transcende a simples administração da escola e se torna uma prática educativa em si mesma.

1.3.1 O Conselho Escolar e as entidades representativas

O Conselho Escolar é uma das principais expressões da gestão democrática no interior das escolas públicas brasileiras. Trata-se de um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa e, em alguns casos, fiscalizadora, formado por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, estudantes e pais. Sua atuação tem por objetivo garantir a participação ativa e responsável da comunidade nas decisões institucionais, promovendo a corresponsabilidade na construção da qualidade educacional (Ferreira, 2010).

Na perspectiva da autonomia e da democracia, o Conselho Escolar não é apenas um espaço de consulta, mas uma instância legítima de poder compartilhado. Para Paro (2017), os conselhos devem ter função real na gestão da escola, atuando de forma colegiada na definição de prioridades, na aprovação do uso dos recursos e na avaliação das políticas escolares. Segundo o autor, a democratização da escola só será efetiva quando os conselhos forem valorizados como instrumentos de poder coletivo e educativo.

A atuação do conselho se consolida como instrumento de gestão participativa quando articulada a um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que reconhece a diversidade dos sujeitos

escolares. Veiga (2013) afirma que o conselho é parte fundamental da construção e execução do PPP, pois é nesse espaço que se discutem as metas, estratégias e problemas da escola, numa perspectiva dialógica e democrática. Assim, o conselho escolar não apenas apoia a gestão, mas a co-constrói.

O fortalecimento do conselho escolar depende de sua institucionalização e da formação dos seus membros. Libâneo (2004) observa que a simples existência do conselho não garante sua efetividade. É necessário que haja espaço, tempo e apoio para que ele funcione de maneira autônoma, crítica e propositiva, rompendo com uma cultura de decisões centralizadas e verticalizadas.

Malta et al. (2021) destacam que, ao promover a escuta ativa de todos os segmentos, o conselho escolar torna-se espaço de construção coletiva de soluções, fortalecendo os laços entre a escola e sua comunidade. Para os autores, esse tipo de organização contribui diretamente para o exercício da cidadania e para a superação de desigualdades, ao incluir vozes historicamente silenciadas no processo de tomada de decisões.

Por sua vez, Martins e Silva (2010) analisam a produção acadêmica sobre os colegiados escolares e observam que, mesmo sendo reconhecidos legalmente, muitos conselhos ainda enfrentam resistências internas e externas, como a falta de clareza sobre suas funções e o pouco engajamento de seus membros. Para superar essas dificuldades, é fundamental investir na formação política e técnica dos conselheiros, garantindo autonomia e legitimidade à sua atuação.

A articulação entre o Conselho Escolar e outras entidades representativas da escola — como associações de pais, grêmios estudantis e comissões pedagógicas — amplia o escopo da participação democrática. Conforme Libâneo (2009), quanto mais canais de participação houver, maior será a capacidade da escola de refletir sua pluralidade social e de responder às necessidades da comunidade, com justiça e equidade.

Cabral Neto e Silva (2004) ressaltam que a existência e o funcionamento ativo do conselho escolar são também expressões concretas da autonomia institucional. Para os autores, a autonomia não pode ser compreendida apenas como liberdade administrativa, mas deve ser vivenciada na tomada de decisões compartilhadas, em espaços institucionais que favoreçam a gestão colegiada.

A legislação educacional brasileira legitima os conselhos escolares como instrumentos da gestão democrática. A LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar a participação da comunidade escolar na

elaboração do projeto pedagógico e na condução das atividades escolares. Essa diretriz normativa reforça a função do conselho como instância decisória e educativa.

O Conselho Escolar é um dos pilares da gestão democrática e da autonomia escolar. Quando valorizado e fortalecido, torna-se um espaço privilegiado de escuta, negociação e ação coletiva. Sua atuação efetiva depende do compromisso político da escola com a democracia participativa, do apoio dos sistemas de ensino e da formação crítica de seus membros. É por meio do conselho que a escola pública pode, de fato, se tornar um território de diálogo, justiça e transformação social.

1.3.2 O papel do gestor escolar

O gestor escolar ocupa uma posição estratégica na efetivação da gestão democrática e na consolidação da autonomia escolar. Mais do que um administrador de recursos ou de estruturas, ele deve assumir o papel de líder pedagógico, articulador de ações coletivas e promotor de uma cultura participativa no ambiente educacional (Libâneo, 2004). Essa função exige sensibilidade política, formação crítica e capacidade de diálogo com toda a comunidade escolar.

Na perspectiva da gestão democrática, o gestor não atua isoladamente, mas como mediador entre os diversos sujeitos que compõem a escola. Paro (2015) ressalta que o diretor escolar deve ser, antes de tudo, um educador, cuja autoridade seja construída a partir da escuta, do respeito e do compromisso com a coletividade. Para o autor, a lógica gerencialista, centrada no controle e na eficácia técnica, contrapõe-se ao ideal de educação como prática emancipadora.

A atuação do gestor envolve uma dimensão ética, que perpassa todas as suas decisões e posturas. Ferreira (2010) destaca que o gestor é também guardião dos princípios democráticos, devendo zelar pela construção de uma escola justa, inclusiva e voltada ao bem comum. Isso implica o enfrentamento de práticas autoritárias, a promoção da equidade e o estímulo à participação qualificada de todos os segmentos da comunidade escolar.

Além disso, o gestor precisa assumir a liderança do projeto pedagógico, integrando as dimensões administrativa, financeira e didática de forma coerente e eficaz. Segundo Veiga (2016), o gestor atua como articulador do Projeto Político-Pedagógico, mobilizando os profissionais da escola em torno de uma visão compartilhada de educação. Sua ação deve favorecer a corresponsabilidade dos professores, estudantes e famílias na construção de uma escola pública democrática.

Fetzner e Menezes (2022) apontam, entretanto, que muitos gestores ainda enfrentam desafios na formação para essa função. A ausência de formação específica em gestão educacional, somada às pressões políticas e institucionais, limita a capacidade de liderar processos coletivos e promover transformações significativas na escola. Por isso, as políticas públicas devem garantir programas de formação continuada voltados à realidade e às demandas da escola pública.

O gestor escolar também precisa dominar habilidades de mediação e resolução de conflitos. Aquino (1999) enfatiza que a autoridade do gestor não deve se basear no autoritarismo, mas na construção de relações de confiança, diálogo e legitimidade. A mediação, nesse sentido, é uma ferramenta educativa que contribui para a construção de uma cultura de paz e para o fortalecimento da convivência democrática na escola.

A liderança do gestor deve ser inspiradora, aberta ao novo e comprometida com a transformação social. Gadotti (2014) defende que o gestor democrático é aquele que mobiliza a participação popular, criando espaços de escuta, valorizando as contribuições de todos e incentivando o protagonismo estudantil e docente. Essa atuação promove uma gestão horizontal, na qual o poder é distribuído e o trabalho é desenvolvido de forma colaborativa.

O desafio da gestão escolar democrática está também na construção de vínculos entre a escola e sua comunidade. Para isso, é necessário que o gestor compreenda as realidades sociais e culturais dos sujeitos escolares e promova ações que dialoguem com seus interesses e necessidades. Libâneo (2004) afirma que a escola pública precisa estar aberta à diversidade, à pluralidade de ideias e ao envolvimento da comunidade em seus processos decisórios.

Outro aspecto relevante é o papel do gestor na promoção de um clima organizacional saudável, pautado na confiança e na valorização profissional. Paro (2015) observa que o ambiente escolar é um espaço de relações humanas complexas, e cabe ao gestor criar condições para que professores e funcionários desenvolvam seu trabalho com dignidade, respeito e reconhecimento. Isso inclui a escuta ativa, a gestão do tempo coletivo e o estímulo à inovação pedagógica.

O gestor democrático também deve ser um defensor da escola pública como bem comum. Para Ferreira (2010), essa defesa se dá por meio do compromisso com a qualidade social da educação, com a equidade e com a justiça. O gestor deve atuar de forma proativa

diante das políticas educacionais, reivindicando melhores condições de trabalho, investimentos e valorização da educação como direito fundamental.

Além de líder e mediador, o gestor deve ser formador. Veiga (2016) afirma que o diretor escolar pode atuar como indutor de processos formativos no interior da escola, promovendo momentos de estudo, reflexão e construção coletiva. Essa atuação valoriza o conhecimento pedagógico e contribui para a formação continuada da equipe escolar, ampliando sua autonomia e fortalecendo o projeto educativo institucional.

O papel do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática transcende o administrativo. Ele é um agente político e pedagógico, comprometido com a promoção da cidadania, com a valorização dos sujeitos escolares e com a transformação da realidade por meio da educação. Sua liderança, quando exercida com ética, sensibilidade e competência, torna-se alicerce para a construção de uma escola pública crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

1.3.3 A participação do aluno

A gestão democrática pressupõe a escuta e o reconhecimento de todos os sujeitos da escola, inclusive — e especialmente — dos estudantes. Historicamente, os alunos foram vistos apenas como receptores do ensino, sem voz nos processos decisórios. No entanto, a democratização da escola exige a valorização do estudante como sujeito ativo, político e participante da construção do ambiente escolar (Paro, 2007).

Charlot et al. (2021) defendem que o aluno deve ser reconhecido como produtor de sentidos e saberes, capaz de contribuir para o planejamento, avaliação e organização das ações escolares. Para os autores, quando o estudante é incluído nos processos de decisão, a escola se torna mais sensível às suas demandas reais, aumentando o engajamento, a motivação e o sentimento de pertencimento.

A participação discente é, portanto, uma via de mão dupla: enquanto contribui para a construção de uma escola mais democrática, também fortalece a formação cidadã dos próprios estudantes. Libâneo (2009) aponta que o ambiente escolar precisa ser um espaço de vivência da democracia, onde os alunos aprendam, na prática, a dialogar, argumentar, votar, propor e respeitar a diversidade de opiniões.

Para Gadotti (2010), a escola tem o dever de formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres. Isso só é possível quando o currículo, as metodologias e a gestão reconhecem o estudante como agente do processo educativo. A educação emancipadora

proposta pelo autor pressupõe que os jovens participem ativamente das decisões pedagógicas e institucionais, como forma de prepará-los para a vida em sociedade.

Uma das formas mais tradicionais e eficazes de participação discente são os grêmios estudantis. Essas entidades representativas possibilitam aos alunos organizar suas demandas, propor ações e desenvolver habilidades de liderança, negociação e cooperação. Malta et al. (2021) destacam que, quando legitimados e apoiados pela gestão escolar, os grêmios contribuem para o fortalecimento da cultura democrática na escola.

Além dos grêmios, os conselhos escolares também devem prever a participação dos estudantes. A presença dos discentes nesses espaços garante pluralidade de vozes e amplia o debate sobre as decisões que afetam diretamente o cotidiano escolar. Graciani (2015) destaca que a inclusão efetiva do aluno nas instâncias de gestão é um indicador do grau de democratização da escola e da valorização de sua função social.

Contudo, a participação dos estudantes não deve ser apenas simbólica. Muitas vezes, os grêmios e conselhos contam com alunos que têm voz, mas não têm escuta efetiva. Para que a participação seja real, é necessário que haja formação política, apoio institucional e abertura ao diálogo intergeracional, garantindo que as ideias dos estudantes sejam consideradas nos processos pedagógicos e administrativos (Charlot et al., 2021).

Outro aspecto importante é a ampliação dos espaços de expressão estudantil no cotidiano da escola: assembleias, rodas de conversa, comissões temáticas, fóruns e projetos interdisciplinares são oportunidades para que os estudantes se posicionem e construam coletivamente a cultura da participação. Paro (2007) defende que o aluno deve ser visto como sujeito histórico e social, capaz de transformar sua realidade e a da comunidade escolar.

É papel do gestor escolar e dos professores incentivar essa participação, garantindo condições para que ela ocorra de maneira efetiva. Isso inclui a escuta ativa das demandas estudantis, a mediação de conflitos com respeito e a promoção de uma cultura de valorização da juventude. Quando os estudantes percebem que são levados a sério, passam a se envolver mais com os projetos escolares e a assumir posturas mais críticas e responsáveis (Libâneo, 2009).

Em síntese, a participação do aluno na gestão escolar é condição essencial para a democratização da escola pública. Reconhecer o estudante como sujeito político e protagonista do processo educativo é investir na formação de cidadãos conscientes, éticos e

comprometidos com a transformação social. Ao abrir espaço para o protagonismo juvenil, a escola reafirma sua função social e fortalece a cultura democrática em sua essência.

1.3.4 Os pais e sua importância no processo educativo

A participação das famílias no cotidiano escolar é uma das bases para a efetivação da gestão democrática e para o fortalecimento da função social da escola pública. A relação entre escola e família deve ser marcada por respeito, cooperação e corresponsabilidade na formação dos estudantes. Segundo Ferreira (2010), a valorização da comunidade escolar, incluindo os pais, é fundamental para consolidar um projeto educativo participativo e socialmente comprometido.

Historicamente, a presença dos pais foi muitas vezes reduzida à matrícula e a reuniões formais. No entanto, na perspectiva da gestão democrática, essa relação deve ser ampliada, considerando os pais como sujeitos educativos que contribuem com saberes, experiências e expectativas. Libâneo (2004) destaca que a parceria com as famílias é condição para a construção de uma cultura de diálogo, solidariedade e inclusão.

Veiga (2013) reforça que os pais devem ser protagonistas, ao lado da escola, na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O envolvimento das famílias no PPP não deve se limitar à consulta, mas incluir sua participação ativa nas decisões sobre os rumos pedagógicos e administrativos da instituição. Isso fortalece a identidade da escola e amplia sua legitimidade social.

Malta et al. (2021) reconhecem que a participação familiar enfrenta desafios, como o distanciamento da comunidade por motivos socioeconômicos, culturais e até por experiências negativas vividas anteriormente. No entanto, os autores também destacam o potencial transformador da aproximação entre escola e família, desde que sejam criados canais reais de diálogo, escuta e envolvimento.

Paro (2017) defende que a escola pública precisa se posicionar como espaço de acolhimento da comunidade, estabelecendo vínculos significativos com as famílias, sobretudo nas periferias urbanas e áreas socialmente vulneráveis. A aproximação com os pais contribui para o enfrentamento das desigualdades, a prevenção da evasão escolar e o fortalecimento da aprendizagem.

Para que os pais se sintam parte da escola, é necessário romper com visões paternalistas ou julgadoras. A escola deve reconhecer que a família contribui com sua própria lógica cultural, afetiva e social. Ferreira (2010) afirma que a escuta atenta às

famílias amplia a compreensão sobre o estudante e fortalece a corresponsabilidade na construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

Longhi e Bento (2006) apontam que a valorização da comunidade na elaboração do PPP promove um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, criando condições para que as famílias se sintam chamadas a atuar como parceiras da escola. Essa participação deve ser permanente e dialogada, indo além da mera formalidade ou da responsabilização exclusiva da escola pelos problemas educacionais.

É importante também que a escola promova ações intencionais para envolver os pais: rodas de conversa, projetos comunitários, oficinas e encontros culturais são estratégias eficazes para estreitar laços e promover o engajamento das famílias no cotidiano escolar. Essas ações reforçam o compromisso coletivo com a formação dos estudantes e com a melhoria da qualidade da educação pública.

Libâneo (2004) salienta que o vínculo com as famílias é um dos pilares da qualidade da gestão escolar. Quando os pais participam ativamente da vida escolar, contribuem para a construção de um ambiente mais cooperativo, ético e humanizado. Essa participação, mediada pela escuta e pelo diálogo, fortalece o projeto de escola democrática, plural e inclusiva.

Em resumo, a participação dos pais é essencial para consolidar uma escola pública democrática e de qualidade social. O vínculo escola-família não deve ser episódico, mas contínuo e respeitoso. Incluir os pais nas decisões escolares é reconhecer seu papel como parceiros na formação integral dos estudantes e como sujeitos que também constroem a educação como direito e como prática social transformadora.

1.3.5 Os professores e a corresponsabilidade na gestão

No contexto da gestão democrática, os professores não podem ser vistos apenas como executores de decisões tomadas pela equipe gestora, mas sim como sujeitos ativos na construção, planejamento e avaliação das práticas escolares. Libâneo (2009) defende que os docentes devem participar das instâncias colegiadas e dos espaços de decisão, contribuindo com sua experiência pedagógica e seu compromisso social com a educação.

A corresponsabilidade docente na gestão está diretamente ligada à valorização da sua atuação profissional. Para Paro (2015), o trabalho educativo não é individual nem técnico, mas coletivo e político. A escola democrática exige que os professores participem

de forma contínua e qualificada das decisões institucionais, o que implica resgatar seu papel como intelectuais orgânicos na formação cidadã dos estudantes.

Essa corresponsabilidade se manifesta especialmente no planejamento pedagógico, nos conselhos escolares e na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Veiga (2013) afirma que o protagonismo docente é fundamental para garantir que o PPP seja uma expressão real da identidade da escola e das necessidades dos alunos. Os professores, ao participarem dessas instâncias, constroem sentido para o seu trabalho e fortalecem a cultura democrática na escola.

Além disso, a valorização da participação docente envolve a criação de espaços de diálogo, escuta e formação continuada. Ferreira (2010) destaca que a gestão democrática precisa reconhecer os saberes e as práticas dos professores como base para a construção coletiva da escola. Isso exige lideranças escolares sensíveis, comprometidas com o fortalecimento da autonomia e da liberdade pedagógica dos docentes.

Gadotti (2010) também ressalta que os professores são sujeitos da transformação social, e não apenas transmissores de conteúdo. Para ele, o trabalho docente deve ser reconhecido como essencial para a construção de uma escola pública de qualidade, e os professores devem ser incluídos nos debates sobre políticas educacionais, currículo e avaliação, contribuindo com sua experiência e reflexão crítica.

Martins e Silva (2010), ao analisarem a produção acadêmica sobre os processos de gestão escolar, observam que a participação efetiva dos professores ainda enfrenta obstáculos como o excesso de tarefas administrativas, a fragmentação dos tempos escolares e a falta de reconhecimento institucional. Superar esses desafios requer uma reorganização do trabalho escolar com base na cooperação e na corresponsabilidade.

A construção da gestão democrática implica, portanto, no compartilhamento de poder entre todos os atores escolares. Quando os professores são excluídos das decisões, o projeto de gestão participativa torna-se frágil e ineficaz. Veiga (2016) enfatiza que a atuação docente deve ser estimulada não apenas no nível pedagógico, mas também nas instâncias deliberativas da escola, como conselhos, comissões e assembleias.

Outro aspecto relevante é a articulação entre a autonomia pedagógica e a responsabilidade coletiva. A liberdade de cátedra deve ser garantida, mas deve estar integrada a um projeto coletivo de escola. Paro (2015) reforça que a gestão democrática não significa ausência de direção, mas sim a construção conjunta de caminhos e metas. Os

professores são parte essencial dessa caminhada, pois conhecem as realidades das salas de aula e das comunidades atendidas pela escola.

A gestão democrática também exige formação continuada crítica, que valorize o pensamento reflexivo e o compromisso ético dos professores. Libâneo (2009) salienta que a formação não deve ser apenas técnica, mas voltada para o desenvolvimento de competências políticas, pedagógicas e sociais que sustentem a autonomia e a atuação coletiva dos docentes na vida escolar.

Em síntese, os professores desempenham um papel central na efetivação da gestão democrática. Sua participação ativa nas decisões da escola é condição para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Ao reconhecer os docentes como corresponsáveis pela gestão, a escola rompe com modelos hierárquicos e autoritários e se aproxima de um ideal de educação crítica, participativa e transformadora.

1.4 Os poderes que representam o município

A efetivação da gestão democrática e da autonomia escolar no âmbito da educação básica pública está diretamente relacionada à atuação dos poderes públicos municipais. Como responsáveis pela manutenção da maioria das escolas públicas do país, os municípios possuem papel estratégico na condução das políticas educacionais, desde a formulação até a execução e acompanhamento das ações. É no espaço municipal que se concretizam as diretrizes nacionais, respeitando as especificidades de cada território e comunidade. Dessa forma, compreender como o poder público local se articula com as escolas, como organiza o sistema de ensino e quais marcos legais sustentam essa estrutura é essencial para a análise da autonomia escolar em contextos reais.

Neste tópico, serão discutidas as formas de articulação entre as Secretarias Municipais de Educação e as escolas da rede, analisando como o suporte institucional e pedagógico interfere na autonomia das unidades escolares. Em seguida, será abordado o papel da gestão municipal na efetivação das políticas públicas, especialmente no que diz respeito ao financiamento, à valorização profissional e à implementação de ações de apoio à gestão escolar. Por fim, serão apresentados os principais marcos legais e institucionais que orientam a autonomia escolar no contexto municipal, evidenciando os avanços e desafios na construção de uma escola pública democrática, autônoma e de qualidade social.

1.4.1 A articulação entre Secretaria de Educação e escolas

A Secretaria Municipal de Educação exerce um papel estratégico na consolidação de uma gestão educacional democrática e no fortalecimento da autonomia das escolas. Ela é o elo direto entre a política pública e sua aplicação no chão da escola, cabendo-lhe garantir apoio técnico, administrativo, pedagógico e financeiro às unidades escolares. Segundo Libâneo (2004), a articulação entre os órgãos do sistema e as escolas deve ser regida por princípios de colaboração e respeito à identidade de cada unidade escolar.

Essa relação não deve ser verticalizada ou impositiva, mas orientada pela escuta, pela orientação compartilhada e pela cooperação. Para Ferreira (2010), é por meio dessa articulação que se viabilizam políticas educacionais coerentes com a realidade local, respeitando a diversidade das escolas e fomentando a gestão participativa como eixo de toda a rede. A Secretaria, portanto, precisa atuar como suporte político e técnico, e não como instância de controle.

Paro (2017) reforça que a relação entre as escolas e a Secretaria de Educação deve se basear no princípio da subsidiariedade, isto é, as decisões devem ser tomadas o mais próximo possível da comunidade escolar. Isso implica reconhecer e valorizar a capacidade das escolas de planejar, executar e avaliar suas ações, com base em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), tendo a Secretaria como parceira e agente facilitadora.

A efetividade dessa articulação depende da clareza de papéis e responsabilidades. Gadotti (2010) afirma que, para garantir a qualidade social da educação, é necessário que as Secretarias assegurem às escolas as condições materiais e pedagógicas para desenvolverem seu trabalho com autonomia e equidade. Isso envolve o fornecimento de recursos, formação de gestores e professores, e o acompanhamento pedagógico contínuo.

Veiga (2016) ressalta que a Secretaria de Educação deve participar da construção coletiva das políticas de rede, garantindo que a gestão escolar esteja alinhada aos princípios do PPP, mas respeitando a especificidade de cada comunidade. Isso requer processos de diálogo interinstitucional, com conferências, fóruns, conselhos e instâncias de controle social, como os conselhos municipais de educação.

Um dos maiores desafios dessa articulação é evitar que a Secretaria se torne um espaço de burocratização excessiva, engessando as ações das escolas. Martins e Silva (2010) alertam que, quando o foco da gestão recai apenas sobre o cumprimento de metas administrativas ou avaliações externas, corre-se o risco de esvaziar a potência pedagógica das escolas e desestimular a inovação e a autonomia docente.

Por outro lado, quando essa articulação se constrói sobre relações de confiança, cooperação e apoio, é possível criar um sistema educacional mais coeso e justo. Libâneo (2009) destaca que o sistema de ensino deve ser entendido como uma rede de apoio mútuo, onde cada escola é um núcleo vivo de produção e construção do conhecimento, não uma mera executora de ordens superiores.

Essa perspectiva é reforçada por Saviani (2019), ao afirmar que o sistema educacional deve promover a articulação entre as diretrizes nacionais e locais com a autonomia escolar, integrando os diferentes níveis da política educacional de forma dialógica e democrática. Assim, a Secretaria tem a responsabilidade de manter uma postura propositiva e aberta ao debate, garantindo que as escolas possam se desenvolver com liberdade e responsabilidade.

Além disso, é papel da Secretaria incentivar a criação e o funcionamento de redes colaborativas entre as escolas, promovendo intercâmbios de experiências, práticas exitosas e ações formativas conjuntas. Isso contribui para a construção de uma cultura institucional pautada na solidariedade, na formação continuada e na valorização do saber produzido nas próprias escolas (Ferreira, 2010).

A articulação entre a Secretaria de Educação e as escolas deve ser orientada pela lógica da parceria, da escuta e da valorização da autonomia. Quando bem estruturada, essa relação fortalece as práticas democráticas no interior das escolas, potencializa o desenvolvimento profissional dos educadores e garante melhores condições para a efetivação de uma educação pública de qualidade, equitativa e socialmente referenciada.

1.4.2 O papel da gestão municipal na efetivação das políticas educacionais

A gestão municipal da educação é um dos pilares para a implementação efetiva das políticas públicas educacionais em nível local. Ela é responsável por coordenar o funcionamento das redes escolares, garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade, bem como respeitar a diversidade e a realidade das comunidades atendidas. Conforme Libâneo (2016), é no município que as políticas nacionais e estaduais se materializam, e isso exige planejamento, articulação e sensibilidade política por parte dos gestores públicos.

A atuação da gestão municipal se dá em múltiplos níveis: desde o planejamento das metas educacionais, passando pela alocação de recursos, até a formulação e avaliação das políticas pedagógicas. Ferreira (2010) aponta que, para que essa atuação ocorra de forma

democrática, é necessário que o município reconheça as escolas como núcleos autônomos de decisão e de construção do projeto educativo, oferecendo apoio e evitando práticas de centralização autoritária.

Veiga (2016) ressalta que a autonomia das escolas só será efetiva se for acompanhada de uma política municipal que garanta condições estruturais, pedagógicas e financeiras. Isso significa reconhecer a diversidade das unidades escolares e desenvolver estratégias específicas para atender a cada realidade, respeitando sua identidade e seus desafios. A gestão municipal deve, portanto, ser instrumento de fortalecimento das escolas, e não de padronização ou controle excessivo.

No campo da valorização dos profissionais da educação, a gestão municipal exerce um papel decisivo. Cabe a ela implementar políticas de formação continuada, carreira, condições de trabalho e salário digno para professores e demais profissionais da escola. Para Gadotti (2010), a valorização do educador é uma ação política que está diretamente relacionada à melhoria da qualidade da educação e ao fortalecimento da democracia na escola pública.

Paro (2015) argumenta que o poder público municipal deve atuar como promotor da cidadania por meio da educação, garantindo recursos e estruturas adequadas às escolas, mas também fomentando o desenvolvimento de práticas democráticas e participativas. Isso inclui, por exemplo, o apoio aos conselhos escolares, aos grêmios estudantis, às reuniões pedagógicas abertas e à gestão colegiada.

Outro aspecto relevante é o financiamento da educação. Embora o município dependa, em parte, de transferências constitucionais e programas federais, ele também possui autonomia para estabelecer prioridades orçamentárias. Saviani (2019) afirma que a gestão financeira municipal deve estar orientada pelo princípio da equidade, o que implica alocar mais recursos para escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social.

A gestão municipal deve ainda assegurar mecanismos de monitoramento e avaliação que estejam alinhados ao projeto pedagógico das escolas e não se reduzam a avaliações externas padronizadas. Segundo Libâneo (2009), os processos avaliativos devem ser construídos em diálogo com os profissionais da educação, valorizando as especificidades locais e evitando a reprodução de modelos tecnicistas e excludentes.

Além disso, a relação entre Secretaria de Educação, conselhos municipais e escolas deve ser pautada pela corresponsabilidade. Ferreira (2010) destaca que o município precisa incentivar a atuação dos conselhos municipais de educação como instâncias legítimas de

controle social, participação popular e formulação de diretrizes educativas, reforçando os princípios da gestão democrática.

Dourado, em sua vasta produção sobre gestão e políticas educacionais, defende que o município deve consolidar o regime de colaboração entre os entes federados, articulando as políticas locais às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). Isso exige competência técnica, compromisso político e sensibilidade às necessidades reais das comunidades escolares, visando a construção de um projeto educacional emancipador e participativo.

A gestão municipal da educação é peça-chave na efetivação das políticas públicas e no fortalecimento da escola pública como espaço de democracia e justiça social. Ao articular planejamento, financiamento, valorização profissional, escuta e apoio às escolas, o poder público municipal cumpre seu papel constitucional de garantir educação com qualidade social, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes e da sociedade.

1.4.3 O Papel do Prefeito e do Secretário de Educação

A participação de autoridades políticas, como o prefeito e o secretário de educação, é crucial para a implementação e o acompanhamento do Programa de Autonomia Escolar. Esses agentes políticos desempenham um papel estratégico na formulação e na execução das políticas educacionais do município. Charlot (2021) argumenta que a articulação entre a gestão escolar e a gestão pública é fundamental para garantir que as políticas de descentralização e autonomia sejam efetivas. A ausência de um apoio político sólido pode comprometer o sucesso dessas iniciativas.

O prefeito, como chefe do poder executivo municipal, é responsável por garantir o financiamento adequado para a execução das políticas educacionais. Já o secretário de educação atua como elo entre a gestão escolar e as diretrizes do governo, assegurando que as decisões tomadas no âmbito escolar estejam alinhadas às políticas públicas mais amplas. Dessa forma, a participação desses agentes na pesquisa permite uma análise mais profunda dos desafios e das oportunidades na gestão democrática e autônoma das escolas municipais de Maracanaú.

A consolidação da autonomia escolar nas redes públicas de ensino não depende apenas da disposição das escolas ou dos seus gestores locais, mas está intrinsecamente ligada ao papel desempenhado pelos principais dirigentes do poder público municipal: o prefeito e o secretário de educação. Esses dois agentes são figuras-chave na formulação,

implementação, manutenção e avaliação das políticas educacionais, sendo diretamente responsáveis pela sustentação institucional de programas como o de Autonomia Escolar.

O prefeito, como chefe do Poder Executivo municipal, tem a responsabilidade de garantir recursos, infraestrutura e prioridade política para a educação. Segundo Cury (2016), cabe a ele assegurar que as políticas educacionais estejam alinhadas aos princípios constitucionais da equidade, universalização do acesso e gestão democrática. Seu comprometimento político pode significar o fortalecimento de programas voltados à descentralização e participação, ou, ao contrário, o esvaziamento dessas ações.

De modo complementar, o secretário de educação atua como o principal formulador e executor das políticas educacionais no município. Sua função vai além da gestão técnica: ele é o elo entre os princípios da política pública nacional e as especificidades locais. Dourado (2020) enfatiza que o secretário deve liderar processos formativos, incentivar o planejamento participativo e articular os diversos atores da comunidade escolar, promovendo o fortalecimento das escolas enquanto núcleos autônomos e democráticos.

No caso do município de Maracanaú, o Programa de Autonomia Escolar só foi possível graças à articulação entre a liderança política do governo municipal e a atuação técnica da Secretaria de Educação. Como evidenciado por Camurça, Moreira & Braga (2012), o desenho da política foi construído com base em diagnósticos locais, mas também exigiu respaldo legal, investimento público e coordenação intersetorial, todos viabilizados pela ação direta do prefeito e do secretário.

Entretanto, como pontua Abrucio (2010), a continuidade dessas políticas é um dos maiores desafios enfrentados pela educação brasileira. A mudança de gestões políticas muitas vezes implica a descontinuidade de programas estratégicos, especialmente aqueles que envolvem redistribuição de poder e de recursos. Assim, é fundamental que a autonomia escolar esteja institucionalizada, protegida por legislações locais e amparada por estruturas administrativas duradouras.

O secretário de educação, nesse contexto, precisa atuar como mediador entre as escolas e os órgãos centrais, garantindo que as diretrizes gerais não sufoquem a liberdade pedagógica das unidades escolares. Paro (2017) destaca que o fortalecimento da autonomia escolar exige que o gestor público compreenda a escola não apenas como unidade de execução, mas como sujeito político, com identidade própria e capacidade de elaborar soluções para seus desafios específicos.

Saviani (2021) argumenta que a educação é um direito social e, portanto, sua garantia não pode depender apenas da boa vontade dos gestores. No entanto, é inegável que a atuação do prefeito e do secretário pode acelerar ou dificultar a implementação de políticas emancipadoras. Prefeitos comprometidos com a educação pública de qualidade tendem a investir mais em programas de gestão democrática, valorização docente e financiamento adequado às escolas.

Para que o programa de autonomia escolar funcione plenamente, é indispensável que esses dirigentes respeitem a gestão colegiada, incentivem os conselhos escolares e fomentem a cultura da prestação de contas e da transparência. Ferreira (2010) lembra que o compromisso ético dos gestores públicos é um elemento estruturante da administração democrática, e deve se traduzir em escuta ativa, valorização das escolas e diálogo permanente com a comunidade.

Romão (2021), a partir de estudos de campo, reforça que onde há uma secretaria atuante, comprometida com a formação continuada e com a valorização das lideranças escolares, há maior possibilidade de êxito nas experiências de autonomia. Isso revela que o papel dos dirigentes municipais não é apenas administrativo, mas pedagógico e político, sendo necessário um posicionamento firme em defesa da educação pública como bem comum.

Portanto, o papel do prefeito e do secretário de educação é estratégico na consolidação de políticas que garantam a autonomia escolar com justiça social. Sua atuação pode fortalecer ou enfraquecer os avanços conquistados, razão pela qual a sociedade civil e os profissionais da educação devem cobrar compromissos claros, embasados nos princípios democráticos, participativos e inclusivos que fundamentam a escola pública brasileira.

1.4.4 Marcos legais e institucionais da autonomia escolar no contexto municipal

A autonomia escolar, enquanto princípio orientador das políticas públicas de educação, encontra respaldo em diversos marcos legais e institucionais que regulam a organização da educação no Brasil. No contexto municipal, essa autonomia deve ser compreendida dentro do regime de colaboração entre os entes federados, respeitando as diretrizes nacionais e as especificidades locais. Conforme Saviani (2019), a autonomia das escolas públicas deve estar articulada com a democratização do ensino e com a função social da educação.

O primeiro grande marco legal é a Constituição Federal de 1988, que estabelece no artigo 206, inciso VI, que o ensino será ministrado com base na gestão democrática do ensino público. Esse princípio amplia a noção de autonomia para além da técnica e administrativa, incluindo a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e de gestão, criando as condições para uma atuação escolar descentralizada e contextualizada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolida essa perspectiva ao prever, nos artigos 14 e 15, que os sistemas de ensino devem garantir às escolas progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. A LDB afirma, ainda, que essa autonomia deve ser exercida de forma articulada ao Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente pelos sujeitos escolares, fortalecendo o princípio da corresponsabilidade.

No âmbito municipal, a Lei Orgânica do Município e as legislações locais específicas para o setor educacional são instrumentos importantes que podem estabelecer mecanismos próprios para regulamentar e ampliar a autonomia das escolas. A criação de fundos municipais de educação, conselhos municipais ativos e sistemas próprios de ensino são estratégias que os municípios podem adotar para consolidar sua responsabilidade educacional.

Os Planos Municipais de Educação (PMEs), alinhados ao Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), também têm papel relevante nesse processo. A Meta 19 do PNE propõe a ampliação da gestão democrática na educação, incentivando a participação da comunidade e o fortalecimento da autonomia das escolas públicas. A gestão municipal, ao assumir esse compromisso, deve transformar essas diretrizes em políticas concretas e sustentáveis.

Cabral Neto e Silva (2004) destacam que, embora a autonomia escolar seja um princípio legalmente garantido, sua efetivação depende de vontade política, apoio técnico e estrutura normativa que sustente as ações escolares. Muitas escolas ainda enfrentam limitações para exercer sua autonomia de forma plena, principalmente pela falta de recursos, pela burocratização excessiva e pela ausência de formação adequada dos gestores.

A atuação dos Conselhos Municipais de Educação, como instâncias deliberativas, normativas e fiscalizadoras, também é um marco institucional importante no contexto da autonomia. Esses conselhos têm o poder de definir normas locais, acompanhar a implementação das políticas públicas e garantir que as escolas atuem com liberdade e

responsabilidade. Para Ferreira (2010), os conselhos são espaços legítimos de exercício da democracia participativa.

Barroso (1996) distingue duas formas de compreender a autonomia: a autonomia decretada, imposta por norma sem transformação da prática; e a autonomia construída, fruto da ação coletiva e da negociação com os diversos atores educacionais. No âmbito municipal, a construção da autonomia exige diálogo entre Secretaria de Educação, escolas, conselhos e comunidade, para que os dispositivos legais se transformem em ações reais.

Outro marco relevante são os programas de descentralização de recursos, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que, embora seja federal, opera localmente e exige que as escolas tenham mecanismos internos de gestão financeira e prestação de contas. A atuação da gestão municipal é essencial para capacitar e orientar as escolas nesse processo, garantindo transparência e autonomia com responsabilidade.

Os marcos legais e institucionais da autonomia escolar fornecem a base jurídica necessária para a construção de uma gestão escolar democrática e participativa. No contexto municipal, a consolidação dessa autonomia depende de políticas públicas integradas, de formação continuada dos gestores e do fortalecimento das estruturas legais locais. Mais do que um direito assegurado em leis, a autonomia escolar é uma prática em construção, que exige compromisso político, coletivo e contínuo.

1.5. O Programa de Autonomia Escolar em Maracanaú

No contexto do município de Maracanaú, o Programa de Autonomia Escolar surge como uma tentativa de enfrentar esses desafios, promovendo uma maior descentralização das decisões escolares e fomentando a participação ativa da comunidade escolar. O programa visa fornecer maior autonomia financeira e administrativa às escolas municipais, permitindo que elas tomem decisões mais ágeis e eficazes em relação ao uso de seus recursos. Entretanto, é necessário investigar de que forma essa autonomia tem impactado a gestão democrática e a alocação de recursos nas escolas.

O Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú, no Ceará, representa uma iniciativa significativa no campo das políticas públicas educacionais voltadas à descentralização da gestão e à valorização da escola como espaço de decisão. Desde sua implementação, esse programa tem buscado ampliar as possibilidades de atuação das unidades escolares no gerenciamento de seus recursos e na definição de suas

prioridades pedagógicas e administrativas, aproximando-se dos princípios da gestão democrática.

Segundo as diretrizes do Ministério da Educação (Brasil, 2006), a descentralização da gestão escolar é uma estratégia importante para melhorar a eficiência das políticas públicas de educação. No entanto, a aplicação dessa estratégia precisa ser acompanhada de uma estrutura sólida de apoio à formação de gestores e da criação de mecanismos de controle e participação social, como os conselhos escolares. A implementação do Programa de Autonomia Escolar em Maracanaú representa uma oportunidade de analisar os resultados dessas políticas no contexto local e de propor melhorias para a sua continuidade e expansão.

Inspirado em experiências nacionais como o PDDE e em diretrizes estaduais, o Programa de Autonomia Escolar de Maracanaú se configura como uma política local inovadora, que integra repasse de verbas diretamente às escolas, articulação com conselhos escolares e exigência de elaboração de instrumentos como o Plano de Aplicação Financeira e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse desenho político-institucional visa fortalecer a escola como espaço autônomo, responsável e corresponsável pela qualidade do ensino.

Camurça, Moreira & Braga (2012) destacam que a proposta do programa está alicerçada na ampliação do protagonismo das escolas na tomada de decisões, priorizando a participação da comunidade escolar na definição das ações. Ainda que as diretrizes sejam formuladas pela Secretaria Municipal de Educação, a execução do programa é descentralizada, possibilitando que as escolas se organizem conforme suas especificidades e necessidades locais.

Um dos pilares do programa é a transferência de recursos financeiros diretamente para as contas das escolas, o que confere agilidade na resolução de demandas cotidianas. Entretanto, como ressaltam Moreira & Vieira (2020), a autonomia financeira precisa estar vinculada a uma sólida cultura de planejamento e controle social, o que ainda constitui um desafio em muitas unidades escolares, que carecem de formação técnica adequada para gerenciar os recursos com segurança e efetividade.

Além da dimensão financeira, o programa também busca valorizar a autonomia pedagógica, ao estimular que as escolas desenvolvam projetos alinhados às suas realidades. Nesse aspecto, observa-se a importância do envolvimento dos gestores, professores e conselhos escolares na elaboração e atualização do PPP, documento que deve ser a base para a gestão de recursos e definição das prioridades educacionais (Veiga, 2013).

Apesar dos avanços, estudos como o de Romão (2021) apontam fragilidades na efetivação da autonomia plena. A ausência de formação continuada para os atores escolares, a dificuldade na articulação entre conselhos e diretores e os limites na cultura da participação ainda configuram barreiras para que o programa alcance seus objetivos na totalidade. Essas questões revelam a necessidade de maior investimento em processos formativos e em ações de mobilização comunitária.

Ferreira (2010) afirma que a autonomia escolar deve estar ancorada em práticas democráticas e inclusivas. No caso de Maracanaú, o programa busca estimular a construção de uma escola mais aberta à comunidade, mas ainda enfrenta resistências históricas ligadas à centralização das decisões e à falta de cultura de corresponsabilidade, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social.

A atuação dos conselhos escolares é outro elemento fundamental no Programa de Autonomia Escolar de Maracanaú. Conforme destaca Batista (2019), a presença de conselhos atuantes fortalece a fiscalização e a transparência na gestão dos recursos. No entanto, sua efetividade depende do grau de participação, da formação dos conselheiros e da existência de mecanismos que garantam seu funcionamento regular.

A adesão das escolas ao programa ocorre de forma sistemática, mediante assinatura de termo de compromisso e apresentação de documentos que comprovem a capacidade de execução dos recursos. Embora esse controle burocrático seja necessário, ele também pode se transformar em obstáculo quando as equipes gestoras não contam com o suporte técnico adequado para o cumprimento das exigências administrativas (Macarini & Pereira, 2019).

Um dos diferenciais do programa em Maracanaú é o esforço em articular a autonomia escolar com a valorização da função social da escola. A ideia é que, ao ter maior controle sobre os recursos e maior liberdade para organizar suas ações, a escola possa atender melhor às necessidades dos estudantes e da comunidade, promovendo inclusão, permanência e aprendizagem significativa (Graciani, 2015).

Por outro lado, a continuidade do programa depende diretamente do compromisso político da gestão municipal. Como pontua Dourado (2020), programas como esse carecem de institucionalização robusta, para que não fiquem à mercê das mudanças de governo. Em Maracanaú, a sustentabilidade da política exige a consolidação de uma cultura de autonomia e de mecanismos legais que assegurem sua permanência como política de Estado, e não apenas de governo.

Assim, o Programa de Autonomia Escolar de Maracanaú representa uma importante tentativa de democratizar a gestão escolar e promover a descentralização como estratégia de melhoria da qualidade do ensino. Seus avanços e limites devem ser analisados à luz das condições estruturais, culturais e políticas que envolvem o cotidiano das escolas públicas municipais. O desafio agora é consolidar essa experiência como política efetiva de valorização da educação pública, da democracia e da cidadania.

2. MARCO METODOLOGICO DA PESQUISA

2.1 Tipo de Pesquisa

Este projeto de doutorado caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva e exploratória. A escolha por essa metodologia se justifica pela necessidade de investigar as percepções e experiências de diferentes agentes envolvidos na gestão democrática e autonomia escolar no município de Maracanaú, como gestores, professores, o prefeito e o secretário de educação. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia valiosa para investigar fenômenos sociais em profundidade, especialmente em contextos em que os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente definidos. Lakatos e Marconi (2011) destacam que a pesquisa qualitativa é ideal para captar fenômenos sociais complexos, pois permite a análise profunda de discursos e interações. Neste caso, a pesquisa qualitativa permite compreender as nuances e dinâmicas relacionadas à implementação do Programa de Autonomia Escolar e seus impactos na comunidade escolar.

A abordagem descritiva será utilizada para detalhar o contexto e as práticas de gestão democrática nas escolas municipais. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva visa observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Esse tipo de abordagem permitirá traçar um perfil das práticas e políticas educacionais no município, identificando as principais características e desafios enfrentados no exercício da autonomia escolar. A pesquisa descritiva fornecerá uma visão abrangente sobre como a gestão democrática tem sido implementada e como os agentes envolvidos percebem sua eficácia e impacto.

Além disso, o estudo adota uma abordagem exploratória, uma vez que visa investigar um fenômeno relativamente recente no município de Maracanaú, que é a implementação do Programa de Autonomia Escolar. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito e possibilitando a construção de hipóteses. Neste contexto, a abordagem exploratória permitirá investigar os desafios e as oportunidades surgidas com a autonomia escolar, explorando como a gestão democrática tem influenciado a utilização de recursos financeiros e a tomada de decisões nas escolas.

A escolha da pesquisa qualitativa, com abordagens descritiva e exploratória, está alinhada ao objetivo de entender as percepções dos gestores, professores, prefeito e secretário de educação. Lakatos e Marconi (2003) ressaltam que a pesquisa qualitativa

busca a compreensão profunda dos fenômenos, com ênfase na subjetividade e nas percepções dos sujeitos. As entrevistas semiestruturadas, indicadas como instrumento principal de coleta de dados, permitirão captar as vivências e opiniões dos participantes de forma mais ampla e aberta, proporcionando uma análise detalhada sobre o impacto do Programa de Autonomia Escolar em suas práticas cotidianas.

Além disso, a análise documental complementarà a pesquisa, permitindo o exame de relatórios e atas escolares, como sugerido por Ludke e André (1986). A análise de documentos administrativos e pedagógicos contribuirá para a construção de um panorama mais amplo do funcionamento da gestão escolar no município, ajudando a verificar se as práticas descritas pelos participantes estão de fato refletidas nos registros oficiais das instituições.

Assim, fundamentada em uma metodologia qualitativa, descritiva e exploratória, esta pesquisa visa proporcionar uma compreensão detalhada do contexto de Maracanaú. A abordagem adotada permitirá uma análise crítica dos desafios e oportunidades criados pela autonomia escolar e pela gestão democrática, com base nas experiências e percepções dos atores-chave envolvidos no processo.

2.2 Contexto da Pesquisa

Antes de descrever as características físicas e a localização das escolas envolvidas nesta pesquisa, é importante justificar a escolha dessas instituições. A seleção dessas três escolas foi motivada pela necessidade de verificar se a gestão escolar está sendo conduzida de forma democrática, com especial atenção à participação ativa do Conselho Escolar, principalmente no que se refere à tomada de decisões financeiras. Dada a importância da escola pública no Brasil, que deve assumir funções sociais claramente definidas pelas políticas públicas e sociais do Estado brasileiro, é pertinente questionar se o acúmulo de atribuições atribuídas à escola pode impactar negativamente suas funções didático-pedagógicas (Graciani, 2015).

Com base nessa perspectiva, a investigação foi realizada em três escolas, cujas características são descritas a seguir:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Carlos Jereissati, localizada na zona urbana do município de Maracanaú, oferta o ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Trata-se de uma escola de médio porte, com uma infraestrutura que atende aos padrões exigidos pelo Ministério da Educação (MEC). A

escola conta com uma equipe de profissionais capacitados, composta por professores graduados e especialistas, comprometidos com o avanço da aprendizagem dos estudantes.

Em relação à estrutura física, a escola é composta por um único piso, organizado da seguinte maneira: 1 sala destinada ao gestor escolar, 1 sala para a secretaria, 1 sala dos professores, 9 salas de aula, 1 pátio coberto, 5 banheiros (sendo 1 destinado aos funcionários e 4 aos estudantes), 1 cozinha e 1 almoxarifado. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com um total de ____ turmas, abrangendo aproximadamente ____ estudantes matriculados em 2021.

A segunda instituição é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jatobá, que também oferta o ensino fundamental (anos iniciais e finais), localizada na zona urbana do mesmo município. Assim como a primeira escola, a Escola Jatobá dispõe de uma boa infraestrutura, adequada para atender às necessidades da comunidade escolar. No que diz respeito à sua estrutura física, também opera em um único piso e nos turnos matutino e vespertino. No ano de 2021, contava com aproximadamente ____ estudantes matriculados. Sua estrutura é composta por 9 salas de aula, 1 sala destinada ao gestor, 1 sala para a secretaria, 1 sala dos professores, 1 banheiro para funcionários, 4 banheiros para os estudantes, 1 biblioteca, 1 pátio, 1 cozinha e 1 almoxarifado.

A terceira instituição participante da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguari (EMIEB Povo Pitaguari), localizada na zona rural de Maracanaú, atendendo principalmente à comunidade indígena Pitaguari. A escola oferta ensino fundamental (anos iniciais e finais) e se destaca por seu compromisso com a educação intercultural, valorizando a identidade e a cultura do povo Pitaguari. Sua infraestrutura é adaptada para atender às demandas específicas da comunidade, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

A estrutura física da EMIEB Povo Pitaguari é composta por 8 salas de aula, 1 sala para a gestão escolar, 1 sala dos professores, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 pátio, 1 almoxarifado e 5 banheiros (sendo 1 destinado aos funcionários e 4 aos estudantes). A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e, no ano de 2021, contava com aproximadamente ____ estudantes matriculados.

Todas as escolas possuem as condições físicas e estruturais necessárias para oferecer um ambiente adequado de ensino. Isso reflete diretamente na qualidade do serviço educacional prestado, permitindo que as instituições desempenhem suas funções

pedagógicas e administrativas com eficiência, favorecendo, assim, a implementação de práticas de gestão democrática e a participação ativa da comunidade escolar.

2.3 População e Participantes

2.3.1 População

A população deste estudo compreende os agentes envolvidos diretamente na implementação e gestão do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú, Ceará. Os principais grupos de interesse são os gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos), professores, o prefeito e o secretário de educação. Estes grupos foram escolhidos devido à sua participação ativa e influência direta sobre as práticas de gestão democrática e a alocação de recursos nas escolas municipais.

2.3.2 Participantes

Para a seleção dos participantes, será utilizado um método de amostragem não probabilística, mais especificamente a amostragem intencional (ou por julgamento), em que os participantes são selecionados de acordo com critérios específicos relevantes para os objetivos da pesquisa. Esse tipo de amostragem é adequado para pesquisas qualitativas, como é o caso deste estudo, onde o foco é aprofundar a compreensão sobre as percepções e experiências de indivíduos diretamente envolvidos no fenômeno de interesse.

A amostra será composta por:

- **3 gestores escolares**, representando diferentes escolas do município de Maracanaú que participaram do Programa de Autonomia Escolar;
- **5 professores**, que atuam nas mesmas escolas, permitindo uma visão complementar sobre as mudanças e os desafios da gestão democrática;
- **4 representantes de alunos**, que fazem parte das reuniões do Conselho Escolar nas escolas participantes do estudo.
- **1 prefeito**, que será entrevistado para fornecer uma perspectiva sobre a formulação e implementação do programa no nível executivo municipal;
- **1 secretário de educação**, responsável pela implementação das diretrizes educacionais e pela supervisão do programa.

Quadro 1 - População foco da investigação

POPULAÇÃO	QUANTIDADE
Gestor	03
Professores	05

Pai	04
Prefeito	01
Secretário de Educação	01
Presidente da Câmara Municipal	01

Fonte: Autor (2024)

A quantidade de participantes é adequado para pesquisas qualitativas que visam uma compreensão profunda das percepções dos participantes, em vez de generalizações estatísticas. A escolha dos participantes será feita com base em sua experiência direta com a gestão escolar e seu envolvimento no programa de autonomia.

A amostragem intencional como sistema de seleção geral, foi escolhida por permitir a seleção de participantes que possuam um conhecimento detalhado e uma experiência prática relevante para o estudo. O objetivo é garantir que os dados coletados reflitam de forma rica e detalhada as experiências daqueles diretamente envolvidos na implementação e gestão do Programa de Autonomia Escolar, atendendo aos objetivos específicos da pesquisa.

2.4. Instrumentos de Coleta de Dados

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foram selecionados dois principais instrumentos de coleta de dados, a saber: entrevistas semiestruturadas e análise documental. Esses instrumentos foram escolhidos por sua adequação à pesquisa qualitativa e sua capacidade de fornecer uma compreensão profunda das percepções e práticas dos participantes envolvidos no Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú.

As entrevistas semiestruturadas são uma técnica essencial para esta pesquisa, pois permitem que os participantes expressem suas percepções, experiências e opiniões de maneira aberta e flexível, sem perder de vista o foco nos temas de interesse da pesquisa. As entrevistas serão realizadas com gestores escolares, professores, o prefeito e o secretário de educação, totalizando aproximadamente 12 entrevistas. Os entrevistados serão questionados sobre a implementação do Programa de Autonomia Escolar, com ênfase na gestão democrática e na alocação de recursos.

Este tipo de entrevista segue um roteiro pré-estabelecido, com perguntas abertas que incentivam os participantes a expandirem suas respostas, proporcionando informações ricas e detalhadas. As perguntas visam explorar temas como:

- O nível de participação da comunidade escolar nas decisões financeiras e pedagógicas.

- As mudanças percebidas com a implementação da autonomia escolar.
- Os desafios enfrentados na gestão escolar democrática.

As entrevistas serão gravadas, com o consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas para análise.

A análise documental também será um componente fundamental para a coleta de dados, fornecendo informações complementares sobre a implementação do Programa de Autonomia Escolar. Os documentos a serem analisados incluem:

- Relatórios de gestão das escolas, contendo dados sobre a alocação de recursos financeiros e as decisões administrativas tomadas nos últimos dois anos.
- Atas de reuniões dos conselhos escolares, que fornecerão detalhes sobre o nível de participação da comunidade e dos professores nas decisões.
- Documentos normativos e políticas educacionais municipais, que indicarão as diretrizes formais adotadas pelo município de Maracanaú para a implementação da autonomia escolar.

A análise desses documentos possibilitará verificar a coerência entre os relatos dos entrevistados e as práticas documentadas, além de fornecer uma visão objetiva dos processos administrativos e pedagógicos relacionados à gestão democrática.

2.5. Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de dois principais instrumentos: entrevistas semiestruturadas e análise documental. Esses procedimentos foram organizados em fases para garantir uma coleta de dados detalhada e estruturada, com base no cronograma estabelecido. A coleta ocorreu nas escolas selecionadas do município de Maracanaú, além de encontros com o prefeito e o secretário de educação em seus respectivos escritórios.

Fase 1: Análise Documental

A primeira fase da coleta de dados envolverá a análise documental, que será realizada para obter uma compreensão inicial sobre o funcionamento do Programa de Autonomia Escolar. Os documentos que serão analisados incluem relatórios de gestão, atas de reuniões de conselhos escolares e documentos normativos municipais. A coleta e análise desses documentos permitirão ao pesquisador entender o contexto formal da implementação da autonomia escolar e fornecerão subsídios para a realização das entrevistas.

A análise documental ocorrerá nas secretarias das escolas envolvidas, onde os relatórios e atas estão armazenados, assim como na Secretaria de Educação do município,

responsável pelos documentos normativos. Essa fase terá a duração de duas semanas e será concluída antes do início das entrevistas, garantindo que o pesquisador esteja preparado para conduzir as conversas com base em dados já disponíveis.

Fase 2: Entrevistas Semiestruturadas

A segunda fase da coleta de dados consistirá na realização das entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, professores, o prefeito e o secretário de educação. O objetivo das entrevistas é explorar de maneira detalhada as percepções e experiências dos participantes em relação à implementação do Programa de Autonomia Escolar, a gestão democrática e a alocação de recursos nas escolas.

As entrevistas serão realizadas presencialmente nas Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Carlos Jereissati, Escola Municipal de Ensino Fundamental do Jatobá e Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguari (EMIEB Povo Pitaguari), além dos escritórios do prefeito e do secretário de educação. Cada entrevista será previamente agendada, de forma a respeitar a disponibilidade dos participantes. Estima-se que cada entrevista terá uma duração de 30 a 60 minutos. As entrevistas serão gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas para análise.

Fase 3 - Transcrição e Análise de Dados

A terceira fase da coleta de dados envolverá a transcrição das entrevistas semiestruturadas, garantindo a fidelidade e precisão das informações coletadas. Todas as gravações serão transcritas na íntegra, permitindo uma análise detalhada das percepções e experiências compartilhadas pelos gestores escolares, professores, prefeito e secretário de educação. Este processo fornecerá uma base sólida para a análise de conteúdo, conforme a metodologia de Bardin (2011), que inclui a codificação e categorização dos dados para identificar padrões, temas e recorrências nos discursos dos participantes.

A análise de dados incluirá tanto as informações das entrevistas quanto o material obtido na análise documental. Relatórios de gestão, atas de reuniões e documentos normativos serão tratados com o mesmo rigor, permitindo a triangulação dos dados e oferecendo uma visão mais abrangente sobre o tema da autonomia escolar e da gestão democrática. A análise buscará destacar os desafios, as percepções e as práticas associadas à implementação do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú, organizando os resultados em categorias analíticas que servirão de base para a discussão dos achados.

A realização das entrevistas ocorrerá ao longo de quatro semanas, com intervalos entre as entrevistas para a transcrição e início da análise dos dados.

Quadro 2 - Cronograma Procedimentos de Coleta de Dados

Atividade	Duração	Período
Análise Documental	2 semanas	Semana 1-2
Entrevistas Semiestruturadas	4 semanas	Semana 3-6
Transcrição e Análise de Dados	4 semanas	Semana 7-10

Fonte: Autor (2024)

2.6. Procedimentos de Análise de Dados

Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e análise documental serão analisados utilizando técnicas qualitativas. Dada a natureza qualitativa da pesquisa, a análise dos dados será feita através de análise de conteúdo, complementada pela análise documental e, em alguns casos, pela análise de discurso para as falas dos entrevistados.

A análise de conteúdo será a principal técnica utilizada para interpretar os dados das entrevistas semiestruturadas e das observações feitas durante as reuniões dos conselhos escolares e demais eventos de gestão escolar. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que busca descrever e interpretar de forma sistemática e objetiva o conteúdo das mensagens, com o objetivo de identificar padrões, categorias e temas centrais.

Os procedimentos para a análise de conteúdo seguirão as seguintes etapas:

1. Pré-análise: Nessa fase, será feita a leitura flutuante das transcrições das entrevistas e das notas das observações, com o objetivo de familiarizar-se com o conteúdo coletado. A partir dessa leitura inicial, serão identificadas categorias preliminares que estarão relacionadas aos temas da pesquisa, como "participação democrática", "alocação de recursos", "desafios da autonomia" e "gestão escolar".
2. Exploração do material: Após a leitura inicial, os dados serão codificados, ou seja, classificados em categorias temáticas, de acordo com o conteúdo e os objetivos da pesquisa. Essa etapa envolve a identificação de padrões e recorrências nas falas dos entrevistados e nas observações, bem como a organização das informações dentro de um esquema que facilite a interpretação. As falas dos gestores, professores, prefeito

e secretário de educação serão analisadas dentro dessas categorias, comparando suas percepções com os dados observados e documentados.

3. Tratamento dos resultados e interpretação: Nesta fase, as categorias temáticas serão analisadas e comparadas entre si. O objetivo é compreender como os entrevistados percebem a implementação do Programa de Autonomia Escolar, destacando os aspectos mais mencionados, as convergências e divergências entre as percepções dos diferentes grupos (gestores, professores, prefeito e secretário de educação). Os resultados serão interpretados à luz do referencial teórico, buscando articular as experiências relatadas pelos participantes com as teorias sobre gestão democrática e autonomia escolar.

A análise documental complementar a análise de conteúdo, sendo utilizada para examinar os relatórios de gestão, atas de reuniões dos conselhos escolares e documentos normativos do município. O objetivo é verificar como as práticas relatadas pelos entrevistados estão registradas formalmente nos documentos, comparando as informações documentais com as percepções e experiências relatadas.

A análise documental seguirá as diretrizes propostas por Ludke e André (1986), que sugerem a organização dos documentos em categorias temáticas similares às utilizadas nas entrevistas, como "gestão financeira", "decisões pedagógicas" e "participação comunitária". Isso permitirá que os documentos sirvam como evidência para confirmar ou questionar os dados obtidos por meio das entrevistas e observações.

Para aprofundar a compreensão das falas dos participantes, será aplicada a análise de discurso em alguns momentos cruciais das entrevistas, principalmente quando surgirem temas de maior complexidade, como conflitos de poder na gestão escolar ou tensões relacionadas à autonomia financeira. A análise de discurso permitirá interpretar as nuances linguísticas e as intenções subjacentes nas falas dos entrevistados, auxiliando na identificação de possíveis contradições ou ênfases que merecem destaque.

De acordo com Fairclough (2001), a análise de discurso permite que se examine não apenas o conteúdo das falas, mas também os contextos sociais e as relações de poder implícitas nas falas dos sujeitos. Dessa forma, será possível explorar como os diferentes participantes utilizam o discurso para justificar ou criticar as práticas de gestão democrática e autonomia escolar.

Ao combinar análise de conteúdo, análise documental e análise de discurso, esta pesquisa busca oferecer uma interpretação abrangente e detalhada dos dados coletados.

Essas técnicas permitirão identificar padrões de comportamento, percepções comuns e divergentes, além de oferecer uma compreensão mais rica sobre como a autonomia escolar tem sido implementada e percebida em Maracanaú. O uso de múltiplas técnicas de análise possibilita uma triangulação dos dados, garantindo maior rigor e confiabilidade nos resultados.

2.7 Riscos e Benefícios da Pesquisa

2.7.1 Riscos da Pesquisa

Embora esta pesquisa seja de natureza qualitativa e não envolva intervenções físicas ou psicológicas, é importante considerar e mitigar potenciais riscos associados ao processo de coleta de dados. Esses riscos incluem:

1. **Desconforto Emocional:** Os participantes podem se sentir desconfortáveis ao discutir questões sensíveis, como a gestão democrática e a alocação de recursos nas escolas, principalmente se houver críticas ou tensões associadas à implementação do Programa de Autonomia Escolar. Para minimizar esse risco, os participantes terão o direito de se recusar a responder qualquer pergunta que possa gerar desconforto, sem a necessidade de justificativa.
2. **Riscos à Confidencialidade:** Embora o estudo assegure o anonimato e a confidencialidade dos participantes, há sempre um risco associado à exposição de opiniões críticas em um ambiente institucional, especialmente se as informações forem identificadas erroneamente. Para mitigar esse risco, todas as entrevistas serão codificadas e armazenadas de forma segura, e as informações sensíveis serão tratadas com o máximo cuidado.
3. **Pressão Social ou Hierárquica:** Em um ambiente educacional, os participantes podem sentir-se pressionados a responder de uma maneira que corresponda às expectativas de seus superiores (como o secretário de educação ou o prefeito). Para reduzir essa pressão, os participantes serão informados de que suas respostas serão mantidas em sigilo e que suas opiniões não serão divulgadas de maneira que possa ser rastreada a eles individualmente.

2.7.2 Benefícios da Pesquisa

Além dos riscos, este estudo apresenta benefícios tanto no nível acadêmico quanto no nível prático para a comunidade escolar e a gestão pública em Maracanaú. Os principais benefícios incluem:

1. **Contribuição para o Conhecimento Científico:** Este estudo contribuirá significativamente para o campo da educação, particularmente para a literatura sobre gestão democrática e autonomia escolar. Ao investigar a implementação do Programa de Autonomia Escolar, o estudo gerará novos insights sobre os desafios e as oportunidades que surgem quando a autonomia é aplicada no contexto da educação pública. Esse conhecimento será útil tanto para pesquisadores quanto para formuladores de políticas públicas.
2. **Impacto nas Políticas Públicas Educacionais:** A pesquisa fornecerá informações valiosas para a administração municipal e para os gestores escolares sobre a eficácia do Programa de Autonomia Escolar. Ao identificar os principais desafios enfrentados e as melhores práticas observadas, o estudo poderá orientar futuras melhorias no programa, contribuindo para a elaboração de políticas públicas mais eficazes e democráticas no setor educacional.
3. **Aprimoramento da Gestão Escolar:** Os gestores e professores das escolas envolvidas podem se beneficiar diretamente dos resultados da pesquisa, uma vez que as análises e conclusões poderão fornecer subsídios para a melhoria das práticas de gestão. A pesquisa também poderá destacar áreas de oportunidade para maior participação da comunidade escolar nas decisões, promovendo uma gestão mais inclusiva e colaborativa.
4. **Fortalecimento da Participação Comunitária:** Ao explorar como o Programa de Autonomia Escolar tem influenciado a participação dos conselhos escolares e da comunidade, a pesquisa pode oferecer recomendações para fortalecer essa participação. Isso poderá aumentar a colaboração entre gestores, professores, pais e a comunidade, resultando em uma educação mais democrática e alinhada às necessidades locais.
5. **Feedback Direto aos Participantes:** Como parte do compromisso ético da pesquisa, os resultados serão compartilhados com os participantes e as escolas envolvidas, permitindo que eles se beneficiem diretamente das conclusões e sugestões propostas.

Isso pode promover uma reflexão crítica sobre as práticas de gestão e ajudar na implementação de mudanças positivas dentro das escolas.

2.8. Limitações da Pesquisa

Embora este estudo tenha sido cuidadosamente planejado para fornecer uma análise detalhada e profunda sobre a implementação do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú, é importante reconhecer que existem algumas limitações que podem influenciar os resultados e a interpretação dos dados.

As entrevistas semiestruturadas, embora ofereçam uma rica fonte de dados qualitativos, estão sujeitas à subjetividade tanto por parte dos entrevistados quanto do próprio pesquisador. As percepções, opiniões e experiências dos entrevistados podem ser influenciadas por fatores pessoais e contextuais que não serão totalmente controlados. Além disso, a interpretação das respostas depende da capacidade do pesquisador de compreender nuances e implicações, o que pode introduzir viés interpretativo. Essa subjetividade pode limitar a neutralidade dos dados coletados e, conseqüentemente, dos resultados.

Outro possível obstáculo é a disponibilidade e acesso aos documentos administrativos e atas escolares. Embora se espere que todas as informações relevantes estejam acessíveis, pode haver dificuldades para obter documentos completos e atualizados, ou ainda limitações relacionadas à confidencialidade de certos dados, o que pode restringir a análise documental. A ausência ou incompletude de documentos pode afetar a triangulação dos dados, limitando a verificação de informações fornecidas nas entrevistas.

Os fatores contextuais e as particularidades do município de Maracanaú também podem influenciar os resultados. Questões socioeconômicas, políticas locais e a estrutura de gestão das escolas podem ter impactos específicos que não necessariamente se aplicam a outros contextos ou municípios. Essa particularidade do contexto limita a transferibilidade dos resultados para outros municípios ou realidades educacionais, devendo os resultados ser analisados levando-se em consideração as especificidades locais.

Embora os entrevistados tenham sido selecionados por sua proximidade com a gestão escolar, pode haver resistência por parte de alguns participantes em relatar abertamente questões críticas sobre a gestão democrática ou a implementação da autonomia escolar, especialmente se forem apontadas falhas no programa. Isso pode resultar em respostas enviesadas, onde os participantes se sintam inclinados a apresentar uma visão mais positiva do que ocorre na prática.

Ao reconhecer essas limitações, busca-se fornecer uma perspectiva realista sobre os resultados do estudo. Mesmo com essas fragilidades, o uso de diferentes instrumentos de coleta e análise de dados garantirá que a pesquisa produza insights valiosos sobre o impacto do Programa de Autonomia Escolar. No entanto, as limitações devem ser levadas em consideração na interpretação dos resultados, e recomenda-se que futuras pesquisas explorem esses aspectos com maior profundidade.

2.9. Aspectos Éticos

Este estudo segue todas as diretrizes éticas estabelecidas para pesquisas que envolvem seres humanos, assegurando que os direitos, a dignidade e a integridade dos participantes sejam respeitados em todas as etapas da investigação. As considerações éticas foram integradas ao planejamento do estudo e serão seguidas rigorosamente durante a coleta e análise de dados.

Um dos principais aspectos éticos deste estudo é a obtenção do consentimento informado de todos os participantes. Antes da coleta de dados, cada participante receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicará em detalhes os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem adotados, e os possíveis benefícios e riscos de sua participação. O TCLE também informará os participantes de que sua participação é voluntária, e que eles podem retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização.

Os participantes serão encorajados a fazer perguntas e tirar dúvidas sobre o estudo antes de assinar o termo. Nenhuma entrevista será realizada sem a obtenção formal do consentimento informado.

O anonimato dos participantes será garantido em todas as fases da pesquisa. As informações pessoais e identificáveis dos entrevistados, como nomes e cargos, serão codificadas para preservar sua identidade. Nas transcrições das entrevistas e nos relatórios de pesquisa, os participantes serão identificados por pseudônimos ou códigos numéricos. Além disso, os dados sensíveis, como percepções e opiniões críticas sobre a gestão escolar ou o Programa de Autonomia Escolar, serão apresentados de maneira que não revele a identidade dos entrevistados.

A confidencialidade também será assegurada durante todo o processo. As gravações das entrevistas, bem como as notas de campo e os documentos analisados, serão armazenados de forma segura, acessíveis apenas ao pesquisador principal. Após a conclusão da pesquisa, os dados serão mantidos em local seguro por um período

determinado pelas diretrizes éticas, após o qual serão devidamente descartados, garantindo que a privacidade dos participantes seja respeitada.

Embora este estudo não envolva riscos físicos ou psicológicos aos participantes, foram tomadas medidas para minimizar potenciais desconfortos. Os participantes podem sentir-se desconfortáveis ao relatar experiências críticas sobre a gestão escolar ou ao discutir questões sensíveis relacionadas ao programa de autonomia. Para mitigar esses possíveis desconfortos, os entrevistados serão informados de que têm a liberdade de não responder a determinadas perguntas ou de encerrar a entrevista a qualquer momento, sem justificativas.

Além disso, as entrevistas serão realizadas em locais confortáveis e previamente acordados com os participantes, garantindo um ambiente seguro e acolhedor para a coleta de dados.

Este estudo será submetido à avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme exigido pelas normas éticas vigentes no Brasil, particularmente a Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A submissão ao CEP garantirá que todos os procedimentos adotados estejam de acordo com as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos.

Somente após a aprovação do Comitê de Ética, a coleta de dados será iniciada, assegurando que os direitos e a proteção dos participantes sejam devidamente garantidos. Além disso, qualquer ajuste necessário apontado pelo CEP será prontamente incorporado ao planejamento do estudo.

Por fim, em respeito ao princípio de transparência e para garantir a devolução dos resultados à comunidade pesquisada, os principais achados da pesquisa serão compartilhados com os participantes e com as escolas envolvidas. Isso pode ocorrer por meio de reuniões ou apresentações, nas quais os resultados serão discutidos com todos os interessados. Esse processo assegura que os participantes tenham conhecimento das conclusões do estudo e das possíveis implicações para as políticas educacionais locais.

2.10 Financiamento da Pesquisa

Este trabalho não conta com financiamento de nenhuma instituição pública ou privada. Todas as etapas da pesquisa, incluindo a coleta de dados, deslocamentos e aquisição de materiais, são de responsabilidade exclusiva do pesquisador. A ausência de financiamento externo garante a independência da pesquisa, assegurando que os resultados

e conclusões não sejam influenciados por interesses de terceiros, mantendo o rigor acadêmico e a integridade científica do estudo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Dados Sociodemográficos

A seção de dados sociodemográficos apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, com destaque para o tempo de atuação, função e nível de envolvimento nas instâncias de gestão das escolas analisadas. Esse levantamento é essencial para contextualizar as análises subsequentes, permitindo compreender as percepções e experiências relatadas a partir da posição ocupada por cada sujeito no ambiente escolar. O reconhecimento da diversidade de papéis, tempos de serviço e níveis de engajamento fornece subsídios importantes para avaliar a implementação do Programa de Autonomia Escolar (PAE) nas diferentes unidades investigadas.

O primeiro grupo analisado compreende os professores e gestores escolares das três instituições participantes da pesquisa: Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Taboza Filho, Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguari e Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Carlos Jereissati. A seguir, o Quadro 3 sintetiza as informações relativas a esses profissionais, destacando suas atribuições, experiências acumuladas e sua participação em processos decisórios e colegiados escolares.

Quadro 3 – Perfil dos Professores e Gestores Escolares Entrevistados

Participante	Escola	Função	Tempo de Serviço	Participação no PAE/Conselho Escolar
Gestora – EMEF Francisco Taboza Filho	EMEF Francisco Taboza Filho	Gestora Escolar	33 anos	Lidera processos e atua diretamente no PAE
Professor 1 – EMEF Francisco Taboza Filho	EMEF Francisco Taboza Filho	Professor	9 anos	Participação ativa em decisões colegiadas
Professor 2 – EMEF Francisco Taboza Filho	EMEF Francisco Taboza Filho	Professor	7 anos	Contribui pontualmente nas discussões
Gestora – EMIEB Povo Pitaguari	EMIEB Povo Pitaguari	Gestora Escolar	12 anos	Gestora atuante no PAE, decisões coletivas
Professor 1 – EMIEB Povo Pitaguari	EMIEB Povo Pitaguari	Professor	17 anos	Participação parcial
Professor 2 – EMIEB Povo Pitaguari	EMIEB Povo Pitaguari	Professor	6 anos	Participação pontual

Gestor – EMEF Senador Carlos Jereissati	EMEF Senador Carlos Jereissati	Gestor Escolar	10 anos	Responsável técnico e gestor ativo no PAE
Professora – EMEF Senador Carlos Jereissati	EMEF Senador Carlos Jereissati	Professora	17 anos	Membro ativo do conselho e do PPP

Fonte: Autor (2025)

A composição do quadro evidencia a presença de profissionais experientes na rede pública de ensino, com tempo médio de atuação superior a uma década, especialmente entre os gestores escolares. Segundo Libâneo (2009), a experiência profissional acumulada favorece a consolidação de práticas mais reflexivas e colaborativas, especialmente em contextos de gestão democrática e autonomia escolar. A trajetória dos gestores aqui apresentados indica envolvimento ativo nas decisões institucionais, reforçando o papel estratégico da liderança escolar no fortalecimento do Programa de Autonomia Escolar (Gadotti, 2014).

Além disso, observa-se que todos os profissionais possuem algum grau de participação em instâncias colegiadas ou em processos decisórios relacionados ao PAE. Essa atuação está em consonância com os pressupostos de Veiga (2013), que defende a importância do engajamento docente e da equipe gestora na construção de projetos político-pedagógicos coletivos, voltados para a democratização da escola pública. A atuação dos professores e gestores entrevistados contribui, portanto, para consolidar a autonomia administrativa e pedagógica nas escolas analisadas, dialogando com os princípios legais da LDB (Lei nº 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

A seguir, no Quadro 4, apresenta-se o perfil dos pais de alunos entrevistados nas três escolas participantes desta pesquisa. O objetivo é compreender como se dá a participação da família na gestão escolar e nas atividades relacionadas ao Programa de Autonomia Escolar (PAE). A presença dos pais nos espaços institucionais representa um importante indicador de engajamento da comunidade e fortalecimento da gestão democrática.

Quadro 4 – Perfil dos Pais de Alunos Entrevistados

Participante	Escola	Função/Atuação	Tempo de Vínculo Estimado	Participação no PAE/Conselho Escolar
Pai – EMEF Francisco Taboza Filho	EMEF Francisco Taboza Filho	Pai de aluno e membro do Conselho Escolar	Mais de 5 anos	Participação efetiva, contribui com decisões
Pai – EMIEB	EMIEB Povo	Pai de aluno,	Aproximadamente	Presença em

Povo Pitaguarí	Pitaguarí	presença em reuniões escolares	4 anos	reuniões, colaboração pontual
Pai – EMEF Jatobá	EMEF Jatobá	Pai de aluno, presença participativa na comunidade escolar	Cerca de 3 anos	Participação ativa nas atividades comunitárias escolares

Fonte: Autor (2025)

A análise do perfil dos pais evidencia diferentes níveis de envolvimento na vida escolar dos filhos, indo desde a presença ativa em conselhos escolares até a participação pontual em reuniões. Conforme destaca Ferreira (2010), a corresponsabilidade entre escola e família é um dos pilares da gestão democrática, pois amplia os canais de escuta e legitima as decisões tomadas coletivamente. Essa aproximação também é enfatizada por Veiga (2013), ao afirmar que o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído com o engajamento das famílias, garantindo representatividade nas instâncias deliberativas.

Paro (2017) complementa essa perspectiva ao afirmar que a escola pública deve ser um espaço de acolhimento da comunidade, promovendo o diálogo entre os sujeitos escolares e familiares. O envolvimento dos pais, conforme observado nos dados, potencializa a autonomia da escola ao compartilhar responsabilidades e fortalecer o sentimento de pertencimento. Nesse contexto, os pais tornam-se agentes ativos na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível às demandas da comunidade local.

A participação do poder público municipal é essencial para o sucesso das políticas de autonomia escolar, especialmente em contextos de descentralização da gestão educacional. Neste sentido, o presente quadro apresenta os principais representantes institucionais entrevistados: o Prefeito de Maracanaú, o Secretário Municipal de Educação e o Presidente da Câmara Municipal. As informações destacam suas atribuições, tempo de atuação e formas de envolvimento com o Programa de Autonomia Escolar (PAE), evidenciando como esses agentes contribuem diretamente para o fortalecimento das escolas públicas do município.

De acordo com Ferreira (2010), o comprometimento das esferas políticas com a educação é determinante para a consolidação de uma gestão democrática e participativa. A presença do prefeito e dos secretários como articuladores e apoiadores da autonomia financeira e pedagógica das escolas reforça a importância do poder executivo no

provimento de recursos, no acompanhamento das ações escolares e na valorização da participação comunitária. Esse alinhamento institucional, segundo Gadotti (2010), amplia as possibilidades de uma gestão educacional mais justa, eficiente e socialmente comprometida.

Além disso, autores como Dourado (2020) e Cury (2016) destacam que a autonomia escolar não deve ser tratada como uma responsabilidade exclusiva das unidades escolares, mas como resultado de uma ação coordenada entre políticas públicas, planejamento municipal e compromisso político-administrativo. A atuação dos gestores públicos em Maracanaú revela um esforço para assegurar que os princípios da descentralização se convertam em práticas efetivas de empoderamento da escola e de fortalecimento da cidadania.

3.2 A Percepção de Gestores, Professores, Pais e Alunos sobre a Eficácia do Programa de Autonomia Escolar na Gestão Democrática

A partir da análise qualitativa das entrevistas realizadas com gestores e professores das escolas públicas participantes, foi possível identificar categorias recorrentes nas falas dos sujeitos, que evidenciam diferentes aspectos da vivência escolar diante da implantação do Programa de Autonomia Escolar (PAE). Essas categorias emergem de maneira espontânea no discurso dos participantes, revelando tanto avanços quanto limitações nas práticas de gestão democrática, uso dos recursos, planejamento participativo e percepção da autonomia escolar em suas múltiplas dimensões.

3.2.1 Participação Colegiada: Conselho Escolar, PPP e Decisões Democráticas

3.2.1.1 A visão dos professores

A participação colegiada constitui um dos pilares da gestão democrática e um dos elementos centrais do Programa de Autonomia Escolar (PAE). Durante as entrevistas com os professores, foi possível observar como o envolvimento nos conselhos escolares, nos processos de planejamento coletivo (como o Projeto Político-Pedagógico) e nas decisões administrativas varia entre as escolas e atores envolvidos. As falas evidenciam tanto avanços quanto limitações na efetivação de espaços deliberativos, apontando para uma cultura escolar que ainda transita entre práticas participativas e resquícios de centralização.

“O PAE vem atuar nas práticas pedagógicas a partir da cumpra que for nascimento de materiais que vem de cadernos, de materiais de risma, para que nós, professores, possamos estar afetando as práticas pedagógicas

dentro da sala de aula do material pedagógico que é comprada a partir da cumpra que o pai oferece.”

“É importante esse processo de formação para que o professor conheça, para que entenda também sobre as leis de licitação, de prestação de conta, de estar na fiscalização. Esse processo de formação é muito importante nessa área acadêmica também do professor enquanto conselheiro.” (Professor 1 da EMEF Francisco Taboza Filho).

As falas do professor da EMEF Francisco Taboza Filho revelam a importância do Programa de Autonomia Escolar (PAE) não apenas como um instrumento financeiro, mas como um fator que impacta diretamente na prática pedagógica e nas condições de trabalho dos docentes. O reconhecimento do PAE como mecanismo de aquisição de materiais essenciais ao desenvolvimento das atividades em sala de aula remete ao entendimento de Veiga (2016), que afirma que a autonomia só é real quando acompanhada de suporte técnico, pedagógico e material.

O professor também enfatiza a necessidade de formação para compreender processos como licitação, fiscalização e prestação de contas, evidenciando que a participação no PAE exige habilidades que vão além da prática docente tradicional. Essa dimensão formativa é ressaltada por Ferreira (2010), que aponta que a gestão democrática requer não apenas abertura política, mas também preparação técnica dos sujeitos escolares.

Ainda, a fala dialoga com Fetzner & Menezes (2022) ao destacar que a ausência de formação específica para a atuação em espaços colegiados limita a efetividade da participação docente nos processos de decisão. Por fim, Paro (2015) defende que a gestão democrática exige do professor uma atuação crítica, ativa e corresponsável, o que só é possível com formação adequada e envolvimento estruturado, como aponta claramente este docente.

A fala do segundo professor da EMEF Francisco Taboza Filho reforça a percepção de que o Programa de Autonomia Escolar (PAE) exerce influência direta na organização do cotidiano escolar e nas condições de aprendizagem. Ao destacar aspectos como a desburocratização dos processos de aquisição, a melhoria da infraestrutura e a eficácia do programa na promoção de uma gestão mais participativa, o docente apresenta uma visão pragmática e detalhada da atuação do PAE na escola.

“Com o melhor dos outros, de forma que ele [PAE] facilita a aquisição de materiais para ensinar a aprendizagem em geral. Melhora a infraestrutura e tudo isso ajuda para melhorar o dia-a-dia dos alunos e da comunidade escolar. [...] Tem que saber, mais ou menos, a que é destinado o recurso,

né? O que pode usar para quando for terminar, fazer as escolhas adequadas, né? Que não irão ser rejeitadas. [...] Desburocratizou, a palavra é essa. Então, fica mais acessível de conseguir aquilo que está se necessitando para a ensinabilidade, para ser usado dessa forma. [...] A eficácia... Bom... Ele promove a gestão democrática? Promove a partir do momento que a gente se reúne para ver as necessidades de cada coisa, da escola em geral, dos alunos em geral.” (Professor 2 da EMEF Francisco Taboza Filho).

Essa perspectiva está fortemente alinhada ao que Veiga (2013, 2016) entende por autonomia escolar efetiva, que não se resume à transferência de recursos, mas exige capacidade institucional para gerenciá-los com responsabilidade pedagógica. A menção ao “conhecimento sobre a destinação dos recursos” remete também ao argumento de Ferreira (2010), que defende que a autonomia deve ser acompanhada de formação técnica e ética, especialmente no que tange à prestação de contas e à legalidade das ações.

Além disso, a valorização do planejamento coletivo e das reuniões para definição das prioridades escolares articula-se com Libâneo (2009), que defende uma gestão colegiada como prática essencial da gestão democrática. A expressão “ver as necessidades de cada coisa, da escola em geral” sugere uma escuta ativa e um compromisso com o interesse coletivo, característica essencial da cultura participativa discutida por Paro (2015). Por fim, a fala reforça a ideia de Gadotti (2010) sobre a gestão escolar como prática pedagógica e política, em que decisões administrativas estão diretamente relacionadas ao processo de ensino e à promoção da cidadania.

Ao realizar a análise da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Taboza Filho, nota-se uma perspectiva distinta em relação à participação dos docentes nos espaços colegiados. Os relatos dos professores demonstram não apenas o envolvimento direto no planejamento pedagógico e na execução do Programa de Autonomia Escolar (PAE), mas também evidenciam um nível elevado de compreensão sobre os processos administrativos e financeiros que sustentam a autonomia escolar. A experiência relatada nessa unidade permite observar como o PAE influencia efetivamente a rotina pedagógica e a organização escolar, além de destacar o papel fundamental da formação continuada na consolidação de uma gestão democrática qualificada.

A cultura de participação evidenciada no contexto da EMIEB Povo Pitaguari, ancorada na escuta ativa e no diálogo coletivo, encontra ressonância em outras experiências do município, como na Escola Municipal Francisco Taboza Filho. Embora inseridas em realidades distintas, ambas as instituições compartilham o compromisso com a construção

de uma gestão escolar democrática, pautada na valorização do protagonismo dos sujeitos e na articulação entre as dimensões pedagógica e administrativa. A seguir, serão apresentadas as contribuições dos professores da EMEF Francisco Taboza Filho, que reafirmam o papel estruturante do Programa de Autonomia Escolar (PAE) no fortalecimento da participação docente e na qualificação das práticas escolares.

“Na escola buscamos ouvir todos que fazem parte de nosso dia a dia e juntos encaminhamos as ideias e ações, debatendo, dialogando e vendo qual é a necessidade primordial em nossa comunidade.” (PPP – EMIEB Povo Pitaguari).

A prática relatada está fortemente alinhada ao que Libâneo (2009) descreve como gestão participativa, na qual todos os atores escolares são ouvidos na formulação das decisões pedagógicas e administrativas. Essa abordagem reflete o ideal de democratização da escola defendido por Paro (2015), que considera o diálogo e a escuta como fundamentos do processo educacional emancipador. Além disso, conecta-se à proposta de Veiga (2016), ao destacar a importância do protagonismo coletivo e da mediação entre o real e o ideal no cotidiano escolar. A escola se coloca, assim, como um espaço democrático de vivência e transformação social.

“A gente procura sempre incluir a cultura do povo Pitaguari nas aulas, com projetos que mostram nossos costumes, a culinária, o grafismo, e principalmente nos eventos como a Semana Cultural e o Simpósio de Saberes, onde a comunidade toda participa. Isso fortalece nosso papel como educadores da nossa própria história.” (Professor 1 da EMIEB Povo Pitaguari).

A fala do professor da EMIEB Povo Pitaguari evidencia uma prática educativa que transcende o currículo formal, valorizando o contexto sociocultural da comunidade indígena a que pertencem. Essa abordagem se aproxima das concepções defendidas por Gadotti (2010, 2014), ao considerar a educação como um processo emancipador e profundamente enraizado na realidade dos educandos. Gadotti defende que a escola deve ser um espaço de valorização da identidade cultural e da cidadania, pilares que estão claramente presentes nas ações relatadas.

Além disso, a experiência descrita se articula com a perspectiva de Veiga (2016) sobre o protagonismo docente na construção de um projeto político-pedagógico coerente com a realidade local. Ao desenvolver projetos como o Simpósio de Saberes e a Semana

Cultural, os professores se tornam agentes de uma gestão pedagógica democrática, promovendo uma educação plural, integradora e significativa.

O envolvimento com a cultura local também reflete as contribuições de Saviani (2021), que defende uma pedagogia histórico-crítica comprometida com a formação plena do sujeito. Assim, o trabalho do professor da EMIEB representa não só uma prática de ensino, mas um ato político de resistência e afirmação da identidade do povo Pitaguari, atuando como um indicador claro de sucesso da autonomia escolar quando pautada por valores comunitários e democráticos.

Apesar do forte engajamento cultural relatado pelo primeiro professor, que destaca o papel da escola como promotora da identidade e dos saberes do povo Pitaguari, a fala do segundo docente revela limitações estruturais e operacionais no cotidiano da participação escolar. Enquanto um enfatiza o protagonismo pedagógico e o fortalecimento comunitário, o outro aponta para obstáculos concretos como a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo e a centralização das decisões, que comprometem a efetiva construção de uma gestão democrática e participativa.

“A gente tenta participar das reuniões, mas nem sempre dá, tem muito trabalho. Mas quando tem alguma coisa mais séria, como dinheiro chegando ou mudança no calendário, aí chamam a gente. Já ajudei com algumas ideias pro São João e também na escolha do tema da gincana. Mas é tudo muito corrido, a gente nem sempre sabe o que tá sendo decidido lá em cima.” (Professor 2 da EMIEB Povo Pitaguari).

A fala do professor evidencia um tipo de participação parcial e funcional, voltada a momentos de maior repercussão prática ou financeira, como repasses de recursos ou eventos escolares. Isso revela um modelo ainda fragilizado de gestão colegiada, onde a participação docente, embora valorizada simbolicamente, não se concretiza de forma contínua ou estruturada nos processos decisórios cotidianos.

Essa constatação dialoga com Libâneo (2009), ao destacar que a construção da gestão democrática requer mais do que convocação pontual dos professores: exige seu envolvimento ativo na formulação, implementação e avaliação das políticas escolares. Paro (2015) também critica o uso instrumental da participação docente apenas em decisões pontuais, defendendo uma lógica de corresponsabilidade cotidiana.

Gadotti (2014) amplia essa reflexão ao indicar que a democratização da escola depende da institucionalização de espaços e tempos formais de participação, o que parece

faltar na realidade retratada pelo professor. A prática descrita reforça a análise de Ferreira (2010), que aponta a necessidade de romper com a cultura verticalizada de gestão escolar, substituindo-a por uma cultura de diálogo e planejamento coletivo.

Em suma, a fala do professor da EMIEB Povo Pitaguari revela desafios concretos à efetivação da autonomia escolar como prática e não apenas como diretriz normativa, alinhando-se à crítica de Fetzner e Menezes (2022) sobre os limites reais da democratização escolar frente à sobrecarga e à ausência de tempo institucionalizado para a participação docente.

A fala do professor da EMEF Senador Carlos Jereissati evidencia uma participação docente ativa nos espaços colegiados da escola, especialmente no Conselho Escolar. Seu relato expressa um envolvimento direto com os processos de deliberação e de acompanhamento da execução financeira, demonstrando uma compreensão concreta da articulação entre os recursos do Programa de Autonomia Escolar (PAE) e a prática pedagógica.

“A gente participa das reuniões, inclusive eu faço parte do Conselho Escolar. Sempre que tem reunião do conselho eu estou presente. A gente discute sobre onde investir o dinheiro que vem, como vai ser aplicado, inclusive nas questões pedagógicas, como a gente vai usar os recursos pra ajudar nas atividades, nos eventos e nas coisas que envolvem a comunidade. A gente também acompanha a prestação de contas.”
(Professor 1 da EMEF Senador Carlos Jereissati).

Essa atuação está fortemente alinhada à concepção de gestão democrática defendida por Paro (2015), que compreende o professor como um agente político e corresponsável pela construção coletiva das decisões escolares. A participação em reuniões e a preocupação com o uso adequado dos recursos para fins pedagógicos apontam para uma prática colegiada e integrada, conforme propõe Veiga (2016), ao tratar do protagonismo dos sujeitos escolares no planejamento institucional.

A referência à aplicação dos recursos “nas questões pedagógicas” e “em coisas que envolvem a comunidade” demonstra que o professor compreende o uso do PAE não apenas como mecanismo administrativo, mas como instrumento de fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, como preconiza Gadotti (2014) ao afirmar que a autonomia só se efetiva quando há integração entre gestão, pedagogia e participação social.

Além disso, a fala vai ao encontro da análise de Ferreira (2010), que destaca que o uso transparente dos recursos e a presença de mecanismos de controle social – como os

conselhos escolares – são elementos essenciais para a consolidação da autonomia escolar com responsabilidade pública. Assim, o relato do professor da EMEF Senador Carlos Jereissati se destaca como exemplo de atuação crítica, técnica e ética, alinhada aos princípios da gestão democrática e da corresponsabilidade pedagógica.

Na EMEF Senador Carlos Jereissati, apenas um professor participou da pesquisa qualitativa por estar atualmente atuando como o único representante docente no Conselho Escolar. A ausência de outro docente se deve ao fato de que a segunda professora anteriormente envolvida no colegiado foi transferida para outra unidade de ensino durante o período da pesquisa.

Essa mudança impossibilitou a sua participação na entrevista, uma vez que o critério estabelecido foi o envolvimento ativo no processo de gestão democrática e nas ações do Programa de Autonomia Escolar (PAE) no momento da coleta de dados. A opção por manter apenas os sujeitos diretamente envolvidos nos espaços colegiados buscou garantir maior coerência e consistência na análise das percepções sobre a autonomia e a gestão escolar.

O Quadro 6 apresenta uma síntese das principais contribuições dos professores das três escolas participantes da pesquisa, com foco nas percepções sobre a participação colegiada, a atuação nos conselhos escolares e os efeitos do Programa de Autonomia Escolar (PAE) na prática docente e na gestão democrática. As falas foram organizadas por escola e revelam tanto avanços quanto desafios na efetivação da autonomia escolar, considerando aspectos como planejamento coletivo, uso de recursos, formação continuada e diálogo com a comunidade.

Quadro 5 - Síntese das falas dos professores sobre Participação Colegiada e Autonomia Escolar

Professor	Escola	Principais Contribuições
Professor 1	EMIEB Povo Pitaguari	Destaca a valorização da cultura indígena por meio de projetos como a Semana Cultural e o Simpósio de Saberes. Enfatiza o papel da escola na afirmação da identidade do povo Pitaguari e no fortalecimento da comunidade.
Professor 2	EMIEB Povo Pitaguari	Relata participação limitada nas reuniões colegiadas devido à sobrecarga de trabalho e à

		centralização das decisões. Participa pontualmente em eventos e em decisões pontuais.
Professor 1	EMEF Francisco Taboza Filho	Enfatiza o impacto do PAE nas práticas pedagógicas por meio da aquisição de materiais. Ressalta a importância da formação docente em licitação, fiscalização e prestação de contas para atuação efetiva nos conselhos.
Professor 2	EMEF Francisco Taboza Filho	Aponta a desburocratização e eficácia do PAE para aquisição de recursos pedagógicos. Ressalta a importância da reunião coletiva para definição de prioridades e fortalecimento da gestão democrática.
Professor	EMEF Senador Carlos Jereissati	Relata participação ativa no Conselho Escolar, com envolvimento na aplicação dos recursos do PAE e nas decisões pedagógicas. Destaca o vínculo entre escola e comunidade e a transparência na prestação de contas.

Fonte: Autor (2025)

As experiências relatadas pelos docentes dialogam diretamente com os princípios defendidos por autores como Veiga (2016) e Paro (2015), que destacam a importância do protagonismo docente na construção de uma escola democrática. A presença ativa dos professores nas decisões do Conselho Escolar, como no caso da EMEF Senador Carlos Jereissati, evidencia uma compreensão ampliada da gestão como processo coletivo, em consonância com Gadotti (2014), que defende a articulação entre autonomia, gestão e cidadania. Já os relatos da EMIEB Povo Pitaguari ilustram como a valorização da cultura local e a escuta ativa fortalecem a identidade escolar e promovem uma educação contextualizada, conforme propõe Saviani (2021) em sua pedagogia histórico-crítica.

Por outro lado, as limitações apontadas por alguns docentes — como a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e a centralização das decisões — refletem os obstáculos estruturais ainda presentes nas escolas públicas brasileiras. Essas barreiras são discutidas por Ferreira (2010), que ressalta a necessidade de formação técnica para a atuação em espaços colegiados, e por Fetzner & Menezes (2022), que criticam a ausência de preparo

específico para o exercício da gestão democrática. Assim, o quadro evidencia que, embora haja avanços importantes, o fortalecimento da participação docente requer não apenas vontade política, mas também investimento em formação e reorganização institucional que favoreça o engajamento efetivo dos professores nos processos decisórios escolares.

3.2.1.2 A visão dos gestores

A atuação dos gestores escolares nos processos de gestão democrática e na execução do Programa de Autonomia Escolar (PAE) é fundamental para consolidar a participação colegiada nas decisões pedagógicas e administrativas. Os diretores e gestores ocupam uma posição estratégica que permite tanto o incentivo à escuta e ao diálogo quanto a articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. As entrevistas evidenciam como esses atores compreendem e exercem seu papel diante das demandas e possibilidades que envolvem o uso dos recursos públicos e a organização coletiva da escola.

“A gente organiza os recursos junto com a comunidade, o conselho, os professores. A gente se reúne e tenta priorizar o que é mais urgente. Às vezes é pintura, às vezes é cadeira, ventilador. Tem coisa que a gente consegue fazer com o recurso, outras não. Mas o mais importante é decidir junto.” (Diretora Escolar – EMIEB Povo Pitaguari).

A fala da diretora da EMIEB Povo Pitaguari revela uma prática de gestão escolar orientada por princípios democráticos, com destaque para a priorização de demandas reais por meio do diálogo com a comunidade e com os professores. Essa perspectiva está alinhada ao conceito de gestão participativa descrito por Libâneo (2009), que enfatiza a corresponsabilidade dos sujeitos escolares nas decisões que envolvem o cotidiano da escola.

A prática relatada também se articula com as reflexões de Paro (2017), ao defender que o papel do diretor escolar deve ultrapassar a lógica meramente administrativa e assumir a função de mediador entre os interesses da comunidade e os objetivos pedagógicos da escola. A decisão coletiva sobre o uso dos recursos, como apontado na fala, reforça a concepção de escola pública como espaço de construção coletiva e cidadã.

Por fim, Veiga (2016) destaca que a gestão democrática se efetiva quando os processos de escuta são institucionalizados, e os sujeitos escolares se reconhecem como protagonistas do projeto pedagógico. A fala da gestora reforça essa visão, ao colocar em evidência a prática concreta de compartilhamento das decisões e de articulação entre os diversos setores da escola.

A exemplo do que foi relatado pelo gestor da EMEF Francisco Taboza Filho, a atuação dos diretores nas demais escolas investigadas também revela diferentes níveis de compromisso com a gestão participativa e com a utilização transparente dos recursos públicos. Embora cada unidade possua suas especificidades, o que se observa é uma busca comum por práticas de diálogo, compartilhamento de decisões e fortalecimento da autonomia escolar. Nesse contexto, destaca-se o relato da gestora da EMEF Senador Carlos Jereissati, que acrescenta elementos importantes para a compreensão do papel do gestor como articulador entre a comunidade escolar, os conselhos colegiados e os dispositivos legais que regem a aplicação dos recursos do Programa de Autonomia Escolar (PAE).

“A gente tem um conselho bem atuante, com reuniões frequentes. Tentamos sempre repassar todas as informações, mostrar como está o recurso, o que foi comprado, o que ainda vai ser. [...] Isso ajuda a comunidade a confiar mais e também a participar mais. [...] A gente chama os pais, os alunos, os professores, e vai decidindo tudo dentro da possibilidade do recurso. Nem sempre dá pra fazer tudo, mas tudo é decidido com todos sabendo.” (Gestor Escolar – EMEF Francisco Taboza Filho).

A fala do gestor da EMEF Francisco Taboza Filho evidencia um compromisso claro com a transparência e a gestão compartilhada dos recursos públicos, por meio da atuação efetiva do conselho escolar. Essa prática é coerente com os fundamentos da gestão democrática da educação apontados por Ferreira (2010), que defende o engajamento dos diferentes atores da comunidade escolar como forma de democratizar a tomada de decisões e garantir a legitimidade das ações da escola.

Além disso, o relato do gestor dialoga com Veiga (2016), quando a autora afirma que a qualidade da gestão escolar está diretamente relacionada à capacidade de promover espaços de participação autêntica, nos quais os sujeitos se sintam responsáveis pelo cotidiano da escola e pela concretização de seu projeto político-pedagógico.

A referência à confiança da comunidade também remete à ideia de que a transparência não se limita à prestação de contas formal, mas envolve um processo contínuo de comunicação, negociação e construção de vínculos sociais, como defende Cury (2016). Por meio da escuta, da partilha de informações e da construção coletiva de prioridades, o gestor reafirma a escola como espaço público de cidadania e corresponsabilidade.

Essa atuação também encontra eco em Paro (2015), que critica a figura do diretor como mero executor de ordens e propõe o conceito de gestor-educador, capaz de articular

os objetivos pedagógicos com a participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A prática descrita mostra um caminho concreto de efetivação desse ideal.

Por fim, a fala da gestora da EMEF Senador Carlos Jereissati evidencia um modelo de liderança comprometido com a escuta ativa e com a gestão democrática como princípio estruturante das ações escolares.

“A gente tem um planejamento participativo, onde toda comunidade escolar tem voz. A gente escuta os professores, os pais, os alunos, e as decisões são construídas de forma conjunta. [...] O conselho escolar é ativo e participa de tudo, inclusive na parte financeira. O PAE nos ajuda muito, principalmente naquilo que a gente precisa de imediato, como material pedagógico e pequenas reformas. Sem ele, muita coisa ficaria parada.”

A valorização da participação da comunidade escolar no planejamento e na tomada de decisões remete à concepção de Libâneo (2009), segundo a qual o gestor deve ser um articulador político-pedagógico que promove a integração entre os diferentes segmentos da escola.

O destaque para a atuação ativa do conselho escolar, inclusive na esfera financeira, reforça o papel desse colegiado como instância deliberativa central no âmbito da autonomia escolar. Esse entendimento está alinhado às reflexões de Paro (2017), que defende que os conselhos devem ter papel decisivo e não apenas consultivo, sobretudo na aplicação dos recursos públicos, como os provenientes do PAE.

A menção ao uso dos recursos para demandas emergenciais como materiais e infraestrutura também dialoga com a abordagem de Veiga (2016), ao destacar que a autonomia financeira precisa estar vinculada à realidade da escola e à sua capacidade de responder às necessidades cotidianas com agilidade e responsabilidade.

Por fim, o reconhecimento da importância do PAE no cotidiano escolar reforça as análises de Romão (2021) e Ferreira (2010), que apontam que a autonomia só é efetiva quando acompanhada de condições materiais adequadas e da participação efetiva dos sujeitos escolares nos processos decisórios. O relato da gestora demonstra que, quando há compromisso institucional e diálogo permanente, o PAE pode se concretizar como instrumento de democratização da gestão e de qualificação da educação pública.

O Quadro 7 – Falas dos Gestores Escolares apresenta uma síntese das principais percepções dos diretores e gestores das escolas participantes da pesquisa sobre a atuação no âmbito do Programa de Autonomia Escolar (PAE). As falas selecionadas evidenciam como

esses atores compreendem e exercem suas funções nos processos de planejamento coletivo, aplicação dos recursos públicos e promoção da gestão democrática. A sistematização dessas falas permite identificar práticas convergentes em relação à transparência, ao fortalecimento dos conselhos escolares e ao diálogo com a comunidade, aspectos fundamentais para consolidar a autonomia escolar como instrumento de qualificação da educação pública.

Quadro 6 – Síntese das Falas dos Gestores Escolares sobre a Participação Colegiada e o PAE

Escola	Cargo/Função	Principais Elementos da Fala	Destaques
EMIEB Povo Pitaguari	Diretora Escolar	“A gente organiza os recursos junto com a comunidade, o conselho, os professores. [...] O mais importante é decidir junto.”	Gestão pautada no diálogo com comunidade e professores. Priorização de demandas reais de forma coletiva.
EMEF Francisco Taboza Filho	Gestor Escolar	“Temos um conselho atuante [...] mostramos como está o recurso, o que foi comprado [...] A comunidade confia mais e participa mais.”	Transparência, confiança da comunidade e planejamento com participação ativa do conselho escolar.
EMEF Senador Carlos Jereissati	Gestora Escolar	“Planejamento participativo [...] O conselho escolar é ativo [...] O PAE nos ajuda muito, principalmente naquilo que a gente precisa de imediato.”	Planejamento coletivo e uso eficiente do PAE. Participação dos diferentes segmentos nas decisões.

Fonte: Autor (2025)

A atuação dos gestores escolares no âmbito do Programa de Autonomia Escolar (PAE) revela diferentes formas de organizar os processos de planejamento, execução dos recursos e fortalecimento da participação colegiada. A sistematização das falas apresentadas no quadro anterior permite visualizar como cada gestor compreende e concretiza a gestão democrática no cotidiano das escolas, destacando a importância do diálogo, da escuta ativa e da transparência na aplicação dos recursos públicos.

A fala da diretora da EMIEB Povo Pitaguari evidencia uma gestão que valoriza o envolvimento da comunidade escolar na definição de prioridades, alinhando-se à concepção de gestão participativa de Libâneo (2009), que defende o compartilhamento das decisões como pilar fundamental da democracia na escola. Esse modelo também se aproxima das proposições de Paro (2017), ao considerar que o diretor não deve ser apenas um gestor técnico, mas um articulador político e pedagógico que media os interesses coletivos. Ao relatar a importância de “decidir junto”, a diretora reafirma a corresponsabilidade como elemento central da autonomia escolar.

No caso das escolas EMEF Francisco Taboza Filho e EMEF Senador Carlos Jereissati, observa-se um compromisso explícito com a transparência e com o planejamento participativo. Os gestores destacam a atuação ativa dos conselhos escolares e a relevância do PAE na resolução de demandas emergenciais, como aquisição de materiais e manutenção da infraestrutura. Essas práticas dialogam com as análises de Ferreira (2010) e Romão (2021), que associam a efetividade da autonomia escolar à construção de uma cultura institucional baseada na participação, na prestação de contas e na inclusão dos diversos segmentos escolares nos processos decisórios. O quadro, portanto, sintetiza práticas concretas de gestão democrática, reafirmando a centralidade do gestor como elo entre política pública, escola e comunidade.

3.2.1.3 A visão dos responsáveis e alunos

A participação no colegiado escolar não se restringe apenas aos gestores e professores. Alunos e pais também integram esses espaços deliberativos, desempenhando um papel fundamental na construção de uma escola verdadeiramente democrática. A presença desses atores no Conselho Escolar amplia a representatividade, favorece a escuta de diferentes perspectivas e fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade. A inserção de estudantes nas instâncias colegiadas, por exemplo, permite que eles se reconheçam como sujeitos políticos ativos no processo educativo, desenvolvendo habilidades de argumentação, diálogo e corresponsabilidade (Paro, 2007).

Da mesma forma, a participação das famílias é essencial para que a gestão escolar reflita os interesses e necessidades reais da comunidade, promovendo uma educação mais contextualizada e humanizadora (Libâneo, 2004; Ferreira, 2010). Essa integração entre os diversos segmentos da comunidade escolar concretiza os princípios da gestão democrática

previstos na LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 14), tornando o ambiente escolar um espaço legítimo de participação cidadã e de construção coletiva das políticas educacionais.

Deste modo, a participação dos pais nas instâncias colegiadas e nos processos de gestão escolar é um dos fundamentos da gestão democrática e um dos pilares do Programa de Autonomia Escolar (PAE). A presença dos responsáveis nos conselhos escolares ou nas reuniões deliberativas reforça a articulação entre escola e comunidade, conferindo legitimidade às decisões tomadas coletivamente. A seguir, apresentamos a fala de um dos pais entrevistados, pertencente à comunidade da EMIEB Povo Pitaguari.

“Eu já fui em reunião, participei uma vez, sim. Mas o trabalho é puxado, a gente vive na luta, e às vezes não dá tempo. Mas é importante, sim. Porque a gente tem que saber o que está sendo decidido na escola do nosso filho. Uma vez, ajudei a organizar uma atividade cultural que teve aqui.”
(Responsável – EMIEB Povo Pitaguari).

A fala revela uma percepção de valor atribuída à participação, embora também expresse as dificuldades práticas enfrentadas pelos responsáveis para se envolverem de forma mais ativa na rotina escolar. Essa realidade reflete as análises de Ferreira (2010), ao destacar que a efetividade da gestão democrática depende de condições objetivas que permitam a participação dos sujeitos, especialmente daqueles que, por questões socioeconômicas, enfrentam barreiras de tempo e disponibilidade. Para que a gestão seja de fato inclusiva, é necessário que a escola promova estratégias flexíveis e sensíveis à realidade da comunidade, permitindo que os responsáveis se sintam parte do processo, mesmo com presença intermitente.

Além disso, a contribuição do pai para a organização de uma atividade cultural indica uma forma de participação pontual, mas significativa, que se conecta com a concepção de Veiga (2013) sobre a diversidade dos modos de envolvimento dos sujeitos escolares. Nem toda participação se dá formalmente em reuniões ou conselhos; muitas vezes, a presença em eventos e ações coletivas representa um importante elo entre a escola e a comunidade. Como lembra Gadotti (2014), a gestão democrática pressupõe não apenas o direito de participar, mas também o reconhecimento e valorização das formas diversas de contribuição, o que amplia o entendimento sobre a corresponsabilidade na gestão da escola pública.

Em contextos de vulnerabilidade social ou de distanciamento entre escola e comunidade, a inserção dos pais nos espaços colegiados assume uma função estratégica para

fortalecer a cidadania e ampliar a transparência na gestão dos recursos e das decisões pedagógicas. Pode-se observar abaixo o relato de outro responsável que participa do conselho escolar da EMEF Senador Carlos Jereissati:

“Eu sou conselheiro. Participo das reuniões, sim. A gente vê o que vai comprar, ajuda a pensar se é melhor comprar isso ou aquilo. Já teve vez que a gente pediu pra consertar umas tomadas, comprar mais papel, essas coisas que ajudam no dia a dia. Também já dei ideia pra fazer uma feira na escola com os alunos.” (Responsável - EMEF Senador Carlos Jereissati).

A fala ilustra uma participação ativa e qualificada nos espaços deliberativos, representando um exemplo concreto de atuação cidadã na escola. Isso está alinhado com as análises de Ferreira (2010), que defende que a gestão democrática exige o envolvimento efetivo da comunidade na formulação, execução e acompanhamento das decisões escolares. A menção ao debate sobre compras, infraestrutura e sugestões de eventos mostra que o pai exerce seu papel não apenas como fiscalizador, mas como sujeito criativo e propositivo dentro da escola.

O relato também reforça a concepção de Cury (2016) sobre o controle social como parte fundamental da gestão educacional, no qual a presença dos conselheiros da comunidade escolar contribui para o uso transparente dos recursos e para a construção de uma cultura participativa. Além disso, ao propor atividades com os alunos, o pai entrevistado atua como parceiro do projeto pedagógico da escola, demonstrando que a gestão democrática vai além da administração e envolve a construção conjunta de um ambiente educativo acolhedor, relevante e significativo, como defendem Veiga (2013) e Gadotti (2014).

A participação das famílias na gestão escolar constitui um dos fundamentos da gestão democrática e um indicador de compromisso com a corresponsabilidade educativa. O envolvimento de pais e responsáveis em conselhos escolares, reuniões e processos decisórios fortalece os vínculos entre escola e comunidade, além de promover uma gestão mais transparente e sensível às reais necessidades da comunidade escolar.

“Eu represento os alunos no conselho. A gente conversa antes das reuniões e leva as ideias da turma. Já falamos sobre melhorar a quadra, sobre a merenda e até sobre atividades culturais. Eu acho legal porque a escola escuta a gente. Nem tudo dá pra fazer, mas a gente se sente parte.” (Responsável – EMEF Senador Carlos Jereissati)

Esse envolvimento direto traduz-se em um importante mecanismo de democratização da escola, ao tornar visíveis as demandas da comunidade e fortalecer o controle social sobre os recursos e decisões da unidade escolar.

A literatura reforça a relevância desse tipo de participação. Ferreira (2010) destaca que a gestão democrática só se efetiva quando há envolvimento coletivo nos processos deliberativos. Da mesma forma, Libâneo (2009) defende que a relação escola-família deve ser pautada pelo diálogo permanente, pois é por meio dessa articulação que se constrói uma escola comprometida com a formação integral dos sujeitos. Paro (2017) também aponta que a gestão escolar deve ampliar os espaços de escuta, reconhecendo a comunidade como coautora das práticas educativas. Assim, a fala do responsável demonstra um movimento importante de abertura da escola ao diálogo com as famílias, contribuindo para uma cultura de participação mais sólida e eficaz.

A participação dos responsáveis nas instâncias colegiadas escolares representa uma importante estratégia de fortalecimento da gestão democrática e do controle social dos recursos públicos. Quando inseridos de forma qualificada nos conselhos escolares, os pais deixam de ser apenas espectadores do processo educativo e tornam-se sujeitos ativos da construção do projeto pedagógico da escola.

“Eu sou conselheiro. Participo das reuniões, sim. A gente vê o que vai comprar, ajuda a pensar se é melhor comprar isso ou aquilo. Já teve vez que a gente pediu pra consertar umas tomadas, comprar mais papel, essas coisas que ajudam no dia a dia. Também já dei ideia pra fazer uma feira na escola com os alunos.” (Responsável – EMEF Francisco Taboza Filho).

A fala do responsável demonstra não apenas presença nas reuniões do conselho escolar, mas uma efetiva atuação nas decisões referentes à gestão dos recursos e à proposição de atividades pedagógicas e culturais. Essa postura dialoga com a concepção de Ferreira (2010), que defende a valorização da comunidade escolar como parte integrante dos processos de planejamento e gestão, e não como público externo à escola.

A menção ao envolvimento direto nas decisões sobre infraestrutura, materiais e eventos escolares também se alinha à proposta de Cury (2016), para quem a gestão democrática só se realiza plenamente quando há mecanismos institucionais que asseguram a transparência e a corresponsabilidade de todos os atores escolares. A atuação desse responsável enquanto conselheiro reforça o papel das famílias como parceiras na

construção da autonomia escolar e na qualificação do ensino, como também apontam Veiga (2013) e Romão (2021).

O Quadro 8 sintetiza a participação dos pais e responsáveis nas três escolas analisadas, destacando sua inserção nos conselhos escolares, o nível de envolvimento nas decisões colegiadas e as contribuições específicas em prol da melhoria das condições escolares. As falas demonstram desde participações pontuais até atuações mais efetivas em processos decisórios e iniciativas culturais, pedagógicas e administrativas.

Quadro 7 – Participação dos Responsáveis no Conselho Escolar

Participante	Escola	Participação no Conselho Escolar	Contribuições Relatadas
Responsável	EMIEB Povo Pitaguari	Participação pontual	Participou de uma reunião; ajudou a organizar atividade cultural.
Responsável 1	EMEF Senador Carlos Jereissati	Conselheiro atuante	Atua em decisões sobre compras, infraestrutura e eventos escolares.
Responsável 2	EMEF Senador Carlos Jereissati	Conselheiro atuante (confundido com aluno)	Leva demandas da turma; sugere melhorias na merenda, quadra e atividades culturais.
Responsável	EMEF Francisco Taboza Filho	Conselheiro atuante	Participa ativamente das reuniões; sugere melhorias e ações pedagógicas e culturais.

Autor (2025)

A literatura reforça a importância da participação das famílias nos espaços colegiados como dimensão essencial da gestão democrática. Conforme destaca Ferreira (2010), o envolvimento dos responsáveis fortalece o vínculo escola-comunidade e amplia a legitimidade das decisões escolares. Cury (2016) também aponta que a corresponsabilidade dos pais nas decisões sobre o uso dos recursos públicos contribui para o controle social e para a promoção da transparência na gestão.

Além disso, autores como Veiga (2013) e Paro (2017) defendem que a escuta das famílias deve ser institucionalizada e valorizada como estratégia para tornar a escola mais responsiva às demandas do território em que está inserida. A diversidade nas formas de participação relatadas — desde sugestões para infraestrutura até proposições culturais —

evidencia como o engajamento da comunidade pode enriquecer o cotidiano escolar e potencializar a implementação do Programa de Autonomia Escolar (PAE).

3.2.2 Planejamento Coletivo: a gestão do cotidiano escolar entre a escuta e a centralização

O planejamento pedagógico é um dos momentos mais significativos da prática docente e da gestão escolar, pois nele se expressam os compromissos coletivos com o projeto político-pedagógico da escola e com a qualidade do ensino. Na perspectiva da gestão democrática, esse planejamento deve ser construído de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar. Esta seção discute as percepções dos professores sobre os processos de planejamento nas escolas analisadas, com foco em como o Programa de Autonomia Escolar (PAE) influencia a organização das ações pedagógicas e administrativas.

“Nós nos reunimos. Em períodos bimestrais, e não só bimestrais. [...] Sempre há essa interação. Melhorou para poder se voltar e conseguir, né? Aquilo que nós queremos de ver.”

“E aí, quando tem necessidade de mais alguma coisa, não precisa ser reúno. E a voz de todos é amada para isso. Há alguma necessidade, quando se percebe que está necessitando disso ou daquilo, a gente comunica, a Andrea faz a reunião, né? E todo mundo dá um legal [...]” (Professora – EMEF Francisco Taboza Filho).

A professora destaca a existência de espaços formais e informais de planejamento coletivo, com reuniões regulares e abertura para ajustes sempre que surgem novas demandas. Essa organização favorece a corresponsabilidade entre os membros da equipe e reforça o princípio da escuta ativa. Conforme aponta Veiga (2016), o planejamento escolar deve ser um processo contínuo de diálogo entre os sujeitos, e não uma mera formalidade técnica. Quando há reconhecimento da “voz de todos”, como mencionado pela docente, constata-se a valorização da pluralidade e o fortalecimento da cultura democrática na escola.

A ideia de que “todo mundo dá um legal” reflete um ambiente institucional baseado no consenso e na busca coletiva por soluções. Isso se alinha às contribuições de Libâneo (2004), que afirma que a participação no planejamento não pode ser apenas consultiva, mas deliberativa. Nessa perspectiva, o professor não é apenas executor de tarefas, mas cocriador

do projeto pedagógico da escola, como também enfatiza Paro (2015) ao defender o papel do docente como intelectual ativo na construção da educação democrática.

“Tem isso? Tem isso. O que nós vamos fazer primeiro? O que é urgente? O que é preciso agora? O que é que não vai recometer? Parar as aulas? Então, é feito nesse sentido. Tem uma tomada de decisão coerente, responsável, lógica.” (Professor – EMEF Senador Carlos Jereissati).

O professor apresenta uma percepção de planejamento que parte da identificação coletiva de prioridades e necessidades, o que demonstra um alinhamento com práticas de gestão participativa. A busca por decisões “coerentes, responsáveis e lógicas” reforça a ideia de que a escola deve responder às demandas reais de forma organizada, transparente e articulada.

Essa postura encontra respaldo em Ferreira (2010), que salienta a importância do planejamento como instrumento de mediação entre as condições objetivas da escola e seus objetivos pedagógicos. Além disso, Gadotti (2010) destaca que o planejamento coletivo é uma estratégia essencial para garantir a participação efetiva dos educadores na definição dos rumos da escola pública, promovendo a autonomia não apenas como um conceito legal, mas como prática cotidiana de gestão democrática.

O planejamento coletivo é um dos pilares da gestão democrática, pois permite a participação de diferentes sujeitos na definição de prioridades pedagógicas e administrativas da escola. Essa prática fortalece a corresponsabilidade entre os segmentos da comunidade escolar, promovendo o diálogo e a escuta ativa como ferramentas para a construção de um projeto educativo alinhado às necessidades reais da escola.

Durante as entrevistas com os gestores das escolas pesquisadas, foram identificadas falas que revelam tanto o envolvimento da equipe escolar nesse processo quanto os mecanismos utilizados para garantir que o planejamento reflita a diversidade de vozes presentes no cotidiano escolar.

“A sistemática é assim. A gente avalia tudo o que está acontecendo na escola, nas reuniões a gente passa em pauta tudo o que está acontecendo, é a questão da escuta, todos vão falar a sua opinião, depois que todo mundo fala a sua opinião, a gestão da escola juntamente com o conselho escolar conversa com as outras pessoas da escola para as decisões que acontecem.” (Gestor Escolar – EMEF Senador Carlos Jereissati)

A fala do gestor da EMEF Senador Carlos Jereissati evidencia uma dinâmica de escuta ativa e de mediação entre os diferentes sujeitos da escola. O processo de avaliação coletiva das demandas e a definição de pautas para discussão reforçam o compromisso com a construção compartilhada do planejamento escolar. Essa abordagem está em consonância com a concepção de Libâneo (2009), que defende que a gestão democrática exige espaços institucionais de diálogo nos quais as decisões pedagógicas e administrativas sejam fruto da deliberação conjunta entre gestores, professores, pais e alunos.

Além disso, a referência ao conselho escolar como instância de articulação reforça a importância da representatividade no processo decisório, como destaca Veiga (2016) ao apontar que o protagonismo dos sujeitos na construção do projeto político-pedagógico é essencial para a autonomia escolar. A sistemática descrita pelo gestor demonstra um modelo de gestão que valoriza a pluralidade de vozes e a construção coletiva de soluções, prática coerente com os princípios de uma educação democrática e inclusiva.

“A execução é feita através de um planejamento. A gente tem o PPP da escola, que é o projeto político-pedagógico que a gente faz, todo mundo participa desse projeto. (...) E esse PPP é tirado. O que fazer? O que a gente vai fazer passa para o conselho escolar.” (Diretora – EMIEB Povo Pitaguari)

A diretora da EMIEB Povo Pitaguari apresenta uma visão de planejamento enraizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, com forte envolvimento da comunidade escolar na elaboração e execução das ações. A fala revela uma prática de gestão que reconhece o PPP como documento orientador da ação coletiva, elaborado com a contribuição ativa de todos os segmentos escolares. Essa perspectiva encontra respaldo em Ferreira (2010), ao afirmar que o planejamento coletivo é condição indispensável para a construção de uma escola democrática, pois garante a participação de todos na definição do rumo institucional.

A menção ao conselho escolar como instância que valida e acompanha a execução do planejamento reforça a articulação entre instâncias deliberativas e práticas pedagógicas, aspecto defendido por Paro (2015) ao considerar que o gestor deve ser um educador que promove a mediação entre os interesses da comunidade e os objetivos da escola. A prática relatada pela diretora indica um processo de planejamento que vai além do técnico, constituindo-se como um espaço de formação política, cidadã e pedagógica dos sujeitos envolvidos.

A participação dos responsáveis nos processos de planejamento coletivo escolar evidencia o potencial da gestão democrática de incluir a comunidade nas decisões que impactam diretamente a vida escolar dos alunos. A seguir, destaca-se o relato de um responsável da EMIEB Povo Pitaguari, que ilustra a forma como a construção das ações escolares é mediada e organizada entre os diferentes atores.

"Tudo é discutido junto, né? A gente participa das reuniões, dá ideia, diz o que acha. Antes de fazer alguma coisa, a escola mostra pra gente. Tem um bom consenso. Eu gosto porque parece que o povo daqui é escutado de verdade." (Responsável – EMIEB Povo Pitaguari)

A fala demonstra uma prática concreta de escuta e deliberação conjunta, na qual os membros da comunidade escolar são convidados a opinar e validar as decisões antes de sua implementação. Esse tipo de participação se alinha ao que Libâneo (2009) denomina como gestão participativa, em que a democratização da escola se realiza na medida em que há valorização da pluralidade e construção coletiva das decisões. Além disso, conforme aponta Veiga (2016), o planejamento escolar, quando conduzido de forma dialógica, fortalece o sentimento de pertencimento dos sujeitos escolares, legitima as ações pedagógicas e qualifica o processo educativo como um todo.

A participação de atores externos à escola, como o Secretário de Educação e o Prefeito, oferece uma perspectiva ampliada sobre os princípios que orientam a execução do Programa de Autonomia Escolar (PAE) e a gestão democrática nas unidades escolares do município de Maracanaú. Ambos reforçam o papel central do Conselho Escolar como instância colegiada responsável pelo planejamento e aplicação dos recursos, indicando que a cultura de participação extrapola os muros da escola e alcança os órgãos da administração pública municipal. Suas falas revelam um esforço institucional para garantir que o planejamento escolar seja coletivo, transparente e sensível às demandas reais das comunidades escolares.

“A nossa sugestão é que ela [a escola] faça [o planejamento] por semestre, essa é a nossa orientação. Tudo o que vai precisar para este semestre seja decidido pelo coletivo logo ao início do semestre [...] E a decisão ela é do coletivo, ela é do colegiado-conselho escolar. Então ela acaba sendo uma forma participativa ou gestão democrática da escola.” (Secretário de Educação)

A fala do Secretário de Educação, ao enfatizar que “a decisão é do coletivo, é do colegiado-conselho escolar”, está em consonância com os princípios estabelecidos por Angelim e Pordeus (2021), que defendem que a gestão democrática exige a descentralização das decisões e a escuta dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A proposta de planejamento semestral coletivo também reflete as orientações do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2006), ao estabelecer que o conselho seja protagonista nos processos decisórios da escola, inclusive na gestão dos recursos financeiros. Além disso, ao sugerir rotinas estruturadas de planejamento participativo, o secretário evidencia um compromisso com a institucionalização da democracia no cotidiano escolar, evitando que a participação se restrinja a eventos pontuais ou simbólicos.

“Porque o PAE é um conselho, conselho escolar, que determina a prioridade e o orçamento, né? Então, isso é democraticamente devido. [...] É democrático, repito mais uma vez. Então, isso deu uma qualidade muito grande de confiança da comunidade escolar.” (Prefeito de Maracanaú)

Por sua vez, a fala do Prefeito, ao destacar que “o PAE é um conselho que determina a prioridade e o orçamento”, expressa uma valorização da legitimidade conferida pelas decisões colegiadas. Esse reconhecimento político da autoridade do conselho escolar está alinhado ao que Bernado, Borde e Cerqueira (2018) identificam como condição essencial para a democratização da escola: o apoio e a valorização das instâncias coletivas por parte dos gestores públicos. O trecho ainda remete à noção de “controle social” discutida por Dourado (2006), que entende os conselhos como mecanismos fundamentais para o exercício da cidadania e da fiscalização da gestão educacional. Assim, as falas dos representantes da gestão pública municipal não apenas reforçam o papel dos conselhos escolares, mas também apontam para a relevância do planejamento coletivo como eixo estruturante da autonomia escolar no município.

O Quadro 9 sistematiza os principais elementos mencionados pelos entrevistados sobre o planejamento coletivo nas unidades escolares analisadas. A partir dos relatos, observa-se que o planejamento é concebido como uma construção conjunta que envolve diferentes sujeitos escolares — professores, gestores, famílias e representantes da administração pública — reafirmando os princípios da gestão democrática.

Quadro 8 – Planejamento Coletivo nas Escolas

Entrevistado	Síntese da Fala
Professora – EMEF Francisco Taboza Filho	Relata reuniões formais e informais com escuta ativa e decisões consensuais no planejamento.
Professor – EMEF Senador Carlos Jereissati	Enfatiza tomada de decisão coerente baseada em prioridades e necessidade imediata.
Gestor – EMEF Senador Carlos Jereissati	Aponta sistemática de avaliação com escuta de todos os envolvidos antes das decisões.
Diretora – EMIEB Povo Pitaguari	Destaca elaboração coletiva do PPP e o papel deliberativo do Conselho Escolar.
Responsável – EMIEB Povo Pitaguari	Valoriza o consenso e a escuta da comunidade antes da implementação de ações.
Secretário de Educação	Defende planejamento semestral decidido pelo conselho escolar como prática democrática.
Prefeito de Maracanaú	Afirma que o Conselho Escolar determina prioridades e orçamento, garantindo confiança e democracia.

Fonte: Autor (2025)

As falas evidenciam uma cultura escolar que valoriza a escuta, a deliberação compartilhada e a construção coletiva de prioridades, especialmente em relação à aplicação dos recursos e à organização do cotidiano escolar. Esse movimento está em consonância com as contribuições de Angelim e Pordeus (2021), que defendem que o planejamento, para ser efetivamente democrático, deve resultar da articulação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e considerar suas demandas concretas. O envolvimento direto dos responsáveis e de representantes da gestão pública reforça a ideia de que o planejamento escolar ultrapassa os muros da escola e se insere em uma lógica de corresponsabilidade ampliada.

Além disso, o reconhecimento da importância do conselho escolar como instância deliberativa e da utilização do Projeto Político-Pedagógico como instrumento orientador das ações confirma os apontamentos de Cabral Neto e Silva (2004), para quem a autonomia da escola depende da existência de espaços reais de participação. Quando os sujeitos se sentem ouvidos e valorizados no processo de planejamento, como apontam as falas dos entrevistados, é possível consolidar uma cultura organizacional baseada na ética democrática, na transparência e no compromisso com a melhoria da qualidade da educação pública.

3.3 Utilização dos Recursos do PAE no Cotidiano Escolar

A autonomia financeira das escolas públicas, promovida pelo Programa de Autonomia Escolar (PAE), tem como objetivo garantir maior agilidade, pertinência e equidade no uso dos recursos destinados à manutenção das unidades escolares. Em Maracanaú, o PAE se consolidou como um importante mecanismo de descentralização da gestão, proporcionando às escolas a possibilidade de tomar decisões mais alinhadas às suas realidades e prioridades pedagógicas e estruturais. No entanto, a efetividade dessa autonomia está diretamente relacionada à capacidade da comunidade escolar de participar de forma ativa e crítica dos processos de planejamento, execução e avaliação do uso desses recursos.

Neste tópico, serão analisadas as percepções de professores, gestores, responsáveis e representantes da gestão pública sobre como os recursos do PAE são utilizados no cotidiano das escolas e de que maneira esse uso se articula com os princípios da gestão democrática. As falas dos entrevistados evidenciam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelas escolas para garantir que os recursos financeiros atendam, de fato, às necessidades pedagógicas, culturais e estruturais das comunidades escolares. A análise das experiências relatadas permite compreender como a descentralização financeira pode contribuir — ou ser limitada — na construção de uma escola mais autônoma, participativa e equitativa.

3.3.1 Visão dos Atores Escolares sobre a Aplicação dos Recursos do PAE

A utilização dos recursos do PAE aparece nas falas dos professores e gestores como um aspecto fundamental para garantir o funcionamento diário das escolas e viabilizar a execução do planejamento pedagógico. As entrevistas revelam que, além de contribuir para a infraestrutura e aquisição de materiais, o PAE também atua como instrumento de fortalecimento da gestão democrática, à medida que envolve diferentes atores escolares no processo de decisão sobre as prioridades e aplicações dos recursos.

“A gente organiza os recursos junto com a comunidade, o conselho, os professores. A gente se reúne e tenta priorizar o que é mais urgente. Às vezes é pintura, às vezes é cadeira, ventilador. Tem coisa que a gente consegue fazer com o recurso, outras não. Mas o mais importante é decidir junto.” (Diretora - EMIEB Povo Pitaguari).

A fala da gestora evidencia uma gestão comprometida com a participação comunitária e com a priorização coletiva das ações. Conforme Libâneo (2009), a gestão dos recursos financeiros deve ser pautada pelo princípio da participação, fortalecendo a corresponsabilidade entre os segmentos da escola. Paro (2017) corrobora ao afirmar que a gestão democrática se concretiza quando as decisões sobre o uso de recursos são feitas com transparência e representatividade. Essa prática também está em sintonia com Gadotti (2010), que defende que o uso dos recursos deve estar articulado à realidade da escola e às necessidades pedagógicas concretas.

“A gente tem um conselho bem atuante, com reuniões frequentes. Tentamos sempre repassar todas as informações, mostrar como está o recurso, o que foi comprado, o que ainda vai ser. [...] Isso ajuda a comunidade a confiar mais e também a participar mais.”

O compromisso com a transparência e a comunicação dos gastos é destacado como um fator que aumenta o engajamento da comunidade. Segundo Cury (2016), a confiança entre escola e comunidade é consolidada quando há prestação de contas clara e acessível. A frequência das reuniões e o repasse contínuo de informações são práticas que, conforme Ferreira (2010), integram a comunidade ao processo de gestão, legitimando as decisões e fortalecendo o papel do conselho escolar como instância deliberativa e fiscalizadora.

“A execução é feita através de um planejamento. A gente tem o PPP da escola, que é o projeto político-pedagógico que a gente faz, todo mundo

participa desse projeto. (...) E esse PPP é tirado. O que fazer? O que a gente vai fazer passa para o conselho escolar.”

A articulação entre planejamento e execução do orçamento revela uma prática de gestão que respeita a lógica da autonomia escolar. Veiga (2013) aponta que o PPP deve ser o norteador das ações escolares, inclusive da aplicação dos recursos. Quando o planejamento parte da escuta e da construção coletiva, os recursos passam a ser aplicados de forma mais estratégica e coerente com os objetivos pedagógicos. Esse entendimento também encontra eco em Bernado, Borde e Cerqueira (2018), ao discutirem que a democracia na escola se efetiva no vínculo entre planejamento coletivo e execução transparente.

A gestão dos recursos financeiros descentralizados por meio do Programa de Autonomia Escolar (PAE) revela-se um ponto sensível e estratégico nas práticas escolares. Essa descentralização permite maior autonomia para atender às demandas pedagógicas e administrativas específicas de cada unidade, desde que articulada a processos participativos e planejamentos coletivos. Os relatos dos professores e gestores entrevistados nas escolas municipais de Maracanaú demonstram a relevância do PAE para a viabilização de práticas educativas qualificadas, assim como os desafios ainda enfrentados quanto à suficiência dos repasses e à coerência entre necessidades e alocação de recursos.

“A gente é muito agradecido por esse programa que chega até a gente. [...] A gente pode comprar, junto com esse recurso que chega. Mas ele também fica um pouco a desejar, porque como as meninas falaram, a gente é uma escola indígena diferencial. [...] Não pode comprar o material da nossa cultura, porque o recurso não dá.” (Professora – EMIEB Povo Pitaguari)

A fala revela o papel relevante do PAE no atendimento às necessidades materiais cotidianas da prática docente. Contudo, evidencia também um desafio específico vivido pela escola indígena: os recursos não contemplam a aquisição de materiais culturais próprios, limitando a integração da identidade comunitária à prática pedagógica. Esse dado dialoga com Graciani (2015), que aponta a importância da valorização da cultura local na efetivação da função social da escola. Além disso, Gadotti (2010) e Veiga (2016) ressaltam que a autonomia real só se concretiza quando os recursos garantem a pluralidade e a pertinência pedagógica.

“O PAE vem atuar nas práticas pedagógicas a partir da compra de materiais, como cadernos, ríscima, para que nós, professores, possamos estar afetando as práticas pedagógicas dentro da sala de aula do material pedagógico que é comprada a partir da compra que o PAE oferece.” (Professor – EMEF Senador Carlos Jereissati)

A contribuição do professor da EMEF Senador Carlos Jereissati ilustra a conexão entre o uso dos recursos e o impacto direto nas atividades pedagógicas diárias. A autonomia proporcionada pelo programa favorece a agilidade na aquisição de insumos escolares, fator destacado por Paro (2017) como elemento essencial da gestão democrática, pois permite à escola responder com mais precisão às demandas do processo de ensino-aprendizagem.

A visão dos responsáveis pelos estudantes revela aspectos importantes sobre a efetividade e a legitimidade do uso dos recursos do PAE. Suas falas demonstram que, além de serem informados e convidados para as reuniões dos conselhos escolares, muitos atuam ativamente na deliberação das prioridades e na fiscalização do uso dos recursos, indicando um fortalecimento da cultura participativa. Os relatos também evidenciam limites estruturais relacionados à suficiência do recurso e ao reconhecimento de demandas específicas, como aquelas das escolas indígenas.

“A gente participa das reuniões, dá ideia, diz o que acha. Antes de fazer alguma coisa, a escola mostra pra gente. Tem um bom consenso. Eu gosto porque parece que o povo daqui é escutado de verdade.” (Responsável - EMIEB Povo Pitaguari)

Essa fala revela o reconhecimento da comunidade no processo decisório e aponta para uma prática de escuta e consulta que fortalece o vínculo entre escola e famílias. Segundo Angelim e Pordeus (2021), o envolvimento dos pais em decisões sobre a aplicação de recursos contribui para ampliar o controle social e garantir a relevância das ações escolares. Além disso, Camargo (2004) destaca que a confiança é construída quando os sujeitos percebem que são ouvidos e valorizados nos espaços institucionais, o que parece ocorrer neste caso.

“A gente vê o que vai comprar, ajuda a pensar se é melhor comprar isso ou aquilo. Já teve vez que a gente pediu pra consertar umas tomadas, comprar mais papel, essas coisas que ajudam no dia a dia.” (Responsável - EMEF Francisco Taboza Filho)

Essa fala demonstra uma participação ativa na definição de prioridades cotidianas e na identificação de demandas urgentes da escola. Essa experiência confirma a análise de Bernardo, Borde e Cerqueira (2018), para quem a gestão democrática deve ser construída com base na escuta das vozes da comunidade e na valorização do saber local. A atuação direta na definição de compras concretas também reforça a eficácia do conselho escolar como espaço de decisão coletiva e corresponsabilidade, conforme apontado por Dourado (2006).

“Faz o planejamento, vê se é aprovado, lança, depois traça para a gente, para ver se realmente o conselho está a favor, se precisa mesmo daquilo naquele momento. [...] A partir do momento que o conselho realmente entra no bom consenso, aí sim, passa a fazer.” (Responsável – EMEF Senador Carlos Jereissati).

Essa fala ilustra com clareza a dinâmica de validação colegiada no uso do recurso, o que está de acordo com o que define a LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 14), ao estabelecer a participação dos conselhos escolares como elemento fundamental da gestão democrática. Além disso, o trecho reforça os apontamentos de Fairclough (2001), ao indicar que os discursos escolares legitimam práticas de poder quando sustentados pela deliberação e transparência, promovendo relações horizontais entre os sujeitos da escola.

3.3.2 A Visão dos Gestores Públicos sobre a Aplicação dos Recursos do PAE

A compreensão das percepções dos gestores públicos — especialmente do Prefeito e do Secretário que atuam diretamente com a política educacional — é essencial para compreender os fundamentos políticos e administrativos que sustentam a implementação e a continuidade do PAE em Maracanaú. As falas desses atores revelam a articulação entre os recursos transferidos e as estratégias de gestão democrática, além de indicarem a influência do programa na efetivação de práticas mais ágeis, transparentes e voltadas ao atendimento das demandas locais.

A implementação do PAE em Maracanaú está fortemente associada ao fortalecimento das instâncias colegiadas, como os Conselhos Escolares. O Secretário de Educação do município enfatiza essa perspectiva ao destacar o papel decisório do coletivo na gestão dos recursos. Sua fala indica que o PAE, mais do que uma simples

descentralização administrativa, é compreendido como um instrumento de promoção da gestão democrática nas unidades escolares.

“A decisão é do coletivo, ela é do colegiado-conselho escolar. Então ela acaba sendo uma forma participativa ou gestão democrática da escola.”
(Secretário de Educação)

A fala explicita uma concepção de autonomia que se sustenta na deliberação conjunta, legitimando o processo decisório escolar a partir da atuação dos conselhos. Essa compreensão está em sintonia com o que defendem Cury (2002) e Libâneo (2009), ao apontarem que a gestão democrática requer a participação efetiva dos sujeitos escolares nas decisões institucionais, especialmente aquelas relacionadas ao uso dos recursos públicos. Ao afirmar que a decisão "é do coletivo", o Secretário reforça que a descentralização orçamentária só se converte em autonomia real quando acompanhada por processos participativos e representativos.

Além disso, a associação entre colegiado e democracia escolar remete à perspectiva de Saviani (2019), que argumenta que a qualidade da educação pública passa necessariamente por processos estruturados de escuta e partilha das decisões. O protagonismo do conselho escolar, portanto, não é apenas uma exigência legal (como previsto no artigo 14 da LDB), mas uma prática que concretiza a cidadania na escola. Ao reconhecer esse protagonismo, a política educacional municipal se alinha à ideia de uma educação como bem público, construída coletivamente e voltada para o interesse da comunidade.

A fala do Prefeito de Maracanaú reforça a compreensão institucional de que a autonomia escolar, para produzir resultados efetivos, deve estar fundamentada na atuação coletiva dos conselhos escolares. Ao associar o êxito do PAE à legitimidade das decisões colegiadas, o gestor público destaca não apenas a dimensão administrativa da política, mas também seu impacto na geração de confiança e participação da comunidade no cotidiano da escola.

“Com autonomia, vem logo o resultado, né? Porque existe o conselho. Não é autonomia de um diretor só, é do conselho escolar. [...] Isso deu uma qualidade muito grande de confiança da comunidade escolar.” (Prefeito de Maracanaú).

Essa fala evidencia um importante aspecto da gestão democrática: a confiança pública como resultado da corresponsabilidade na tomada de decisões. De acordo com Angelim e Pordeus (2021), a legitimidade da gestão escolar é ampliada quando a comunidade percebe que os recursos são aplicados de forma transparente, a partir de processos participativos. O reconhecimento do conselho como ator central no exercício da autonomia escolar fortalece a noção de controle social e reforça a democracia como princípio organizador da gestão educacional. Para Ferreira (2010), quando a comunidade escolar se vê representada e envolvida, há um avanço qualitativo nas relações entre escola e território.

Além disso, ao afirmar que a autonomia não é "de um diretor só", o prefeito denuncia, implicitamente, a limitação de modelos verticalizados de gestão, substituindo-os por formas de governança mais dialógicas e coletivas. Essa perspectiva dialoga com Dourado (2006), que aponta a necessidade de superar práticas autoritárias e promover arranjos institucionais que favoreçam o protagonismo dos sujeitos escolares. A autonomia, assim, deixa de ser um instrumento técnico e passa a representar uma política de inclusão cidadã, construindo pontes entre o poder público, a escola e a comunidade.

Já a fala do Presidente da Câmara Municipal de Maracanaú oferece uma perspectiva político-institucional sobre os impactos do Programa de Autonomia Escolar (PAE) na gestão cotidiana das escolas. Ao destacar a desburocratização como uma das principais contribuições do programa, o parlamentar evidencia a importância da autonomia financeira para garantir maior celeridade e efetividade na resolução de demandas estruturais e pedagógicas. Sua visão complementa as falas dos demais gestores públicos, ao enfatizar que o PAE atua como um instrumento facilitador na gestão de problemas concretos enfrentados pelas unidades escolares.

“O PAE é muito importante para essa desburocratização, [...] porque muitas vezes a escola precisa fazer um investimento que vai impactar na infraestrutura da educação, e essa desburocratização torna isso mais viável e reflete diretamente na nossa educação.” (Presidente da Câmara Municipal)

Essa percepção reforça o debate proposto por Abrucio (2010), ao analisar que uma das fragilidades da administração pública educacional no Brasil reside nos altos níveis de centralização e burocracia, que tornam morosas as respostas do Estado às necessidades reais das escolas. A experiência relatada pelo presidente do legislativo municipal evidencia

que a descentralização promovida pelo PAE contribui para superar essas barreiras, permitindo que as escolas possam intervir diretamente em problemas que afetam sua estrutura e funcionamento. Nesse sentido, a autonomia se torna sinônimo de eficiência administrativa, ao permitir decisões ágeis e contextualizadas.

Além disso, a fala está em consonância com os estudos de Vieira e Moreira (2017), que defendem que a autonomia financeira só cumpre sua função se vier acompanhada da capacidade institucional de tomar decisões relevantes para o ambiente escolar. O foco na infraestrutura, como citado pelo parlamentar, evidencia que o impacto do PAE vai além do pedagógico: ele atinge diretamente as condições materiais de ensino, refletindo na qualidade do processo educativo. Dessa forma, a desburocratização promovida pelo programa aparece como um meio de ampliar o acesso à cidadania educacional, ao garantir que os recursos públicos cheguem com mais eficácia às salas de aula.

3.3.3 Transparência, Prestação de Contas e Participação na Gestão dos Recursos do PAE: análise das atas das reuniões

As atas das reuniões dos conselhos escolares analisadas evidenciam uma prática consolidada de gestão transparente e democrática dos recursos oriundos do Programa de Autonomia Escolar (PAE) nas escolas municipais de Maracanaú. Os registros demonstram que, nas diferentes unidades, os recursos são tratados com seriedade e responsabilidade, com ênfase na prestação de contas, na escuta da comunidade escolar e na validação das decisões por meio de instâncias colegiadas.

As atas das reuniões dos conselhos das escolas analisadas revelam um esforço sistemático de prestação de contas, detalhamento dos recursos recebidos e uso dos valores no cotidiano das escolas. As reuniões registram não apenas o acompanhamento técnico-financeiro do Programa de Autonomia Escolar (PAE), mas também evidenciam o envolvimento direto da comunidade escolar na deliberação sobre compras, serviços e execução de ações estruturantes. Esses registros documentais reafirmam a prática da gestão democrática e a institucionalização de processos participativos que articulam planejamento, execução e fiscalização dos recursos públicos no contexto escolar.

No caso da EMEIF Senador Carlos Jereissati, as atas de 2022 e 2023 indicam a presença ativa do conselho escolar e detalham investimentos em infraestrutura (como pintura, cadeiras e ventiladores), bem como em materiais pedagógicos. Os registros também apresentam saldos anteriores, despesas discriminadas por natureza (custeio e

capital), fornecedores contratados e valores de cada aquisição, demonstrando não só organização administrativa, mas também compromisso com a legalidade e a clareza das ações. Esse cuidado remete às orientações de Dourado (2006), que aponta os conselhos escolares como instrumentos fundamentais do controle social e da efetividade da gestão democrática nas escolas públicas.

Na EMIEB Povo Pitaguari, os registros apontam o uso dos recursos do PAE para cobrir despesas essenciais como pagamento de monitores de programas educacionais, compra de materiais permanentes e manutenção da infraestrutura da escola. A participação da comunidade nas decisões é reiterada nos documentos, que evidenciam um processo coletivo de deliberação sobre orçamentos e prestações de contas. Conforme defendem Angelim e Pordeus (2021), a efetivação da gestão democrática passa pela institucionalização de práticas que garantam a escuta, a corresponsabilidade e a transparência, o que se confirma por meio dos documentos analisados. Assim, as atas reforçam que a gestão do PAE nas escolas estudadas não é apenas normativa, mas vivida cotidianamente por meio de práticas participativas e fiscalizadoras.

Na EMEIF Francisco Taboza Filho., observa-se que os registros das atas também seguem uma sistemática detalhada e transparente, com a apresentação clara dos processos licitatórios, valores orçamentários e prestação de contas vinculadas ao uso dos recursos do PAE. As atas descrevem a destinação dos recursos para ações estruturais, como manutenção hidráulica, limpeza de esgoto, aquisição de materiais de construção e contratação de serviços diversos. As decisões são documentadas com base em processos administrativos numerados, identificando fornecedores e os respectivos valores de contratação, o que fortalece a rastreabilidade dos gastos e a legitimidade da gestão.

Essas práticas refletem os princípios apontados por Ferreira (2010), segundo os quais a transparência e o planejamento coletivo são pilares de uma gestão comprometida com a eficiência e a participação. Ademais, a organização e clareza presentes nos registros reafirmam a função pedagógica e política dos conselhos escolares, conforme argumentam Bernardo, Borde e Cerqueira (2018), ao defenderem que esses espaços devem atuar como instâncias permanentes de deliberação, controle e formação cidadã.

Um dos aspectos mais relevantes que emergem dos documentos é o detalhamento dos gastos, com distinção entre despesas de custeio (como papel, materiais de limpeza, expediente e produtos pedagógicos) e de capital (como ventiladores, cadeiras, reformas e equipamentos permanentes). Esse nível de especificidade não apenas atende a critérios

legais, mas reforça o compromisso com a transparência e o controle social. A apresentação recorrente de saldos anteriores, valores recebidos e justificativas para cada compra ou serviço contratado revela um processo sistemático de prestação de contas que envolve ativamente os membros dos conselhos escolares.

As atas também mostram que a aplicação dos recursos está integrada a um planejamento prévio, frequentemente associado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), e é deliberada em reuniões específicas com a presença de diretores, coordenadores financeiros e representantes da comunidade. Em várias situações, observam-se menções à devolução de valores não utilizados ao FNDE, prática que reafirma a regularidade da gestão e a obediência aos princípios da legalidade e economicidade. Tais evidências vão ao encontro das análises de Ferreira (2010) e Dourado (2006), que destacam a importância dos conselhos escolares como garantidores da legalidade, eficiência e da participação cidadã na educação pública.

Além disso, a sistematização das decisões por meio de processos licitatórios, a indicação dos proponentes e os valores envolvidos revelam não apenas um comprometimento técnico, mas também uma perspectiva de democratização administrativa. Nesse sentido, a gestão dos recursos do PAE nas escolas analisadas se configura como uma prática concreta de autonomia institucional, conforme apontado por Libâneo (2017) e Saviani (2019), que defendem que a escola deve ser um espaço de exercício da cidadania e de corresponsabilidade entre Estado e sociedade.

Por fim, a análise conjunta das atas permite constatar que a cultura da participação está enraizada no cotidiano da gestão escolar em Maracanaú. A realização de reuniões regulares, a escuta ativa dos conselheiros, a deliberação coletiva e a documentação formal das decisões demonstram que o PAE tem sido efetivamente implementado não apenas como um instrumento de descentralização financeira, mas como uma política que fortalece a democracia no interior das escolas. Esses achados estão em consonância com os estudos de Bernardo, Borde e Cerqueira (2018), ao indicarem que a efetivação da gestão democrática só ocorre quando os sujeitos escolares são reconhecidos como protagonistas das decisões institucionais.

3.4 Níveis de Participação nos Processos Decisórios: Elaboração do PPP e Gestão dos Recursos do PAE

A participação dos diferentes sujeitos escolares na elaboração do PPP e na gestão dos recursos do PAE constitui um dos principais indicadores da efetivação da gestão democrática na escola pública. Esse envolvimento precisa ultrapassar o campo simbólico ou consultivo, configurando-se como instância deliberativa e corresponsável pelas decisões institucionais. As entrevistas realizadas com professores, gestores, pais e responsáveis permitiram identificar diferentes níveis de participação nesses processos, revelando desde experiências estruturadas de construção coletiva até práticas que ainda mantêm traços de centralização e fragilidade na cultura da escuta.

A elaboração e revisão do PPP são momentos estratégicos para o fortalecimento da identidade escolar e da gestão democrática. O PPP deve ser construído coletivamente, envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar – professores, gestores, alunos, pais e demais profissionais – para garantir que as decisões educacionais reflitam as reais necessidades da escola. A participação docente nesse processo é fundamental para assegurar que o planejamento pedagógico seja contextualizado, viável e significativo, promovendo o protagonismo docente nas escolhas que orientam o cotidiano escolar.

“Tudo o que nós vamos fazer, sempre é feito reunião do conselho, e aí do conselho eu transmito para os professores, tem um pai representante que transmite para os pais [...] Não é feito nada empurrando e nem obrigando.”
(Professor 1 – EMEF Francisco Taboza Filho)

A fala do professor indica um processo sistemático de construção participativa, mediado por reuniões do conselho escolar. O repasse das decisões e a escuta das demandas reforçam o papel do PPP como instrumento de gestão compartilhada. A horizontalidade na tomada de decisões é assegurada por meio da representatividade nos conselhos e da circulação da informação, criando um ambiente de transparência e engajamento.

Essa prática está em consonância com autores como Paro (2001) e Veiga (2004), que defendem o PPP como expressão concreta do projeto coletivo da escola. A menção ao diálogo e ao consenso, em detrimento de imposições, revela que a escola avança na consolidação de uma cultura democrática, onde a escuta dos sujeitos escolares, especialmente os professores, torna-se elemento central para a legitimidade do planejamento pedagógico.

“Tudo o que nós vamos fazer, sempre é feito reunião do conselho, e aí do conselho eu transmito para os professores, tem um pai representante que transmite para os pais [...] Não é feito nada empurrando e nem obrigando, é feito óbvio. [...] Até agora não houve, assim, nenhum, como se diz, pedido que fosse muito controverso, que desse confusão, foi tudo explicado e resolvido.” (Professor 1 – EMEF Francisco Taboza Filho)

Esse trecho revela uma dinâmica colegiada na construção do projeto político-pedagógico da escola. O professor destaca o funcionamento do conselho como espaço legítimo de deliberação, onde todas as propostas passam por discussão prévia e chegam aos demais segmentos da comunidade escolar. O PPP, portanto, não é apenas redigido por técnicos ou pela gestão, mas construído com base em consensos, o que indica práticas democráticas consistentes.

Além disso, o relato aponta para a maturidade dos processos internos, em que o diálogo prevalece mesmo em contextos de limitação orçamentária. A prática de explicar as decisões e comunicar de forma transparente fortalece o sentido coletivo do PPP e evidencia um nível de corresponsabilidade que extrapola os documentos formais, inserindo o professor em um papel ativo na construção da escola que deseja.

“Os recursos que nós recebemos são todos bem registrados pelo conselho. [...] Ele compra o papel do ofício, material escolar, que usa pincel, apagador, está tudo sendo aplicado em sala de aula.” (Professor 1 – EMEF Francisco Taboza Filho)

“Tem isso, tem isso, tem isso. Então, faz aí. Vamos fazer assim, a ciência sabe. É a escolha. Vamos lançar primeiro as prioridades, primeiro. E depois vai fazendo a questão. É nesse sentido. Assim que a gente tenta trabalhar democraticamente.” (Professor 1 – EMEF Francisco Taboza Filho)

Essas falas revelam um envolvimento direto do professor na priorização e organização dos recursos oriundos do Programa de Autonomia Escolar. A utilização prática dos materiais na sala de aula demonstra que os investimentos feitos têm impacto direto nas condições de trabalho dos docentes, contribuindo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ao relatar que a alocação de recursos segue uma lógica de planejamento coletivo e que há critérios de urgência e prioridade, o professor confirma a existência de processos participativos. Isso reforça o papel do PAE como instrumento de democratização da gestão

financeira e pedagógica, conforme propõem Libâneo (2009) e Ferreira (2020), ao reconhecer que os recursos devem responder às reais necessidades da escola.

“Porque eu já estou vendo em duas gestões, e a gente pensa que muitos professores não gostam de participar do conselho. A gente percebe que alguns não querem, isso aqui é compromisso, é isso, é aquilo. Cada um tem seus motivos, mas eu não tenho motivo disso não. Eu participo no avô, eu acho que é uma experiência positiva.” (Professor 1 – EMEF Francisco Taboza Filho)

“Então, todos sabendo como é que funciona, assim, não é que todos vão trabalhar, mas pelo menos têm o conhecimento.” (Professor 1 – EMEF Francisco Taboza Filho)

A fala evidencia um cenário misto: enquanto o professor se engaja ativamente nos processos decisórios e reconhece sua importância, ele também identifica que outros colegas se afastam dessas instâncias por variados motivos. Isso aponta para uma participação que oscila entre ativa e simbólica, revelando desigualdades no engajamento e nas formas de se apropriar da gestão escolar.

A menção à importância do conhecimento sobre o funcionamento do programa sugere que a ausência ou participação simbólica pode estar relacionada à falta de formação específica ou à sobrecarga de trabalho, temas amplamente debatidos por autores como Fetzner & Menezes (2010). Dessa forma, a fala reforça a necessidade de institucionalização de formações e espaços permanentes de diálogo para ampliar o engajamento e democratizar efetivamente a gestão.

A elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) são processos que requerem o envolvimento consciente de toda a comunidade escolar. Ao permitir que professores participem ativamente dessas decisões, a escola fortalece a gestão democrática e garante que o PPP represente verdadeiramente as práticas e necessidades da instituição. Esse envolvimento contribui para o alinhamento entre teoria e prática, promovendo o protagonismo docente na definição dos rumos pedagógicos da escola.

“A eficácia... Bom... Ele promove a gestão democrática? Promove a partir do momento que a gente se reúne para ver as necessidades de cada coisa, da escola em geral, dos alunos em geral. Então, ela idealiza essa questão da democracia na escola, né? Não fica uma pessoa escolhendo algo, não, todo mundo participa.” (Professora 2 – EMEF Francisco Taboza Filho)

Essa fala demonstra que a participação na construção do PPP ocorre por meio de reuniões coletivas, nas quais são avaliadas as necessidades gerais da escola e dos estudantes. A professora destaca que o processo decisório é compartilhado, o que reforça o caráter democrático da gestão. O PPP, nesse caso, não se limita a ser um documento técnico, mas torna-se um reflexo da escuta e da ação conjunta dos sujeitos escolares.

O reconhecimento de que “não fica uma pessoa escolhendo algo” é especialmente relevante, pois evidencia a superação de práticas verticalizadas em favor da corresponsabilidade. Essa prática está em sintonia com o que propõem Paro (2007) e Veiga (2016), ao destacarem que a gestão democrática se concretiza na medida em que os sujeitos são convocados a participar efetivamente dos processos que estruturam a escola. O PPP, portanto, ganha vida e sentido quando construído por meio do diálogo.

A construção e revisão do PPP devem ser norteadas pela escuta ativa dos profissionais que atuam diretamente no cotidiano escolar. Ao incluir os professores nesse processo, a escola promove uma gestão que valoriza o conhecimento situado e o diálogo entre os diversos segmentos. A efetiva participação no planejamento pedagógico permite que o PPP seja não apenas um documento formal, mas um instrumento vivo, articulado às necessidades reais de aprendizagem e convivência da comunidade escolar.

“Já fizemos, já tivemos de participar vários cursos do Conselho Escolar, onde ele já envolve o Programa de Autonomia Escolar, que tudo que é decidido no pai é dentro do Conselho, nas reuniões do Conselho.”
(Professora – EMEF Senador Carlos Jereissati)

A fala da professora destaca uma atuação concreta no âmbito do Conselho Escolar, onde ocorrem as principais decisões que envolvem o PPP e o uso dos recursos do PAE. A participação nos cursos e nas reuniões do conselho evidencia um processo formativo e decisório que fortalece o vínculo entre os professores e a gestão pedagógica, garantindo maior apropriação dos objetivos e metas traçados no PPP.

Ao reconhecer que “tudo que é decidido no PAE é dentro do Conselho”, a professora aponta para a interdependência entre as diretrizes pedagógicas e a organização financeira. Isso demonstra que a construção do PPP é pensada de forma articulada às ações práticas da escola, reforçando a ideia de que a gestão democrática se realiza no cotidiano, com a mediação de espaços coletivos e representativos. Conforme defendem Gadotti (2000)

e Libâneo (2009), esse tipo de participação fortalece o compromisso coletivo com a escola pública de qualidade.

A participação dos sujeitos escolares na definição do uso dos recursos do Programa de Autonomia Escolar (PAE) é um dos indicadores centrais da gestão democrática. Quando os professores são convidados a contribuir com a identificação de prioridades, o planejamento financeiro torna-se mais sensível às necessidades reais do processo de ensino-aprendizagem. Esse envolvimento fortalece a cultura do diálogo e da corresponsabilidade, essencial à construção de um ambiente escolar mais eficiente, justo e comprometido com a aprendizagem.

“Com o PAE os professores ficam cientes que eles podem ter voz e vez, eles podem dizer o que é que a gente vai comprar primeiro, o que é que a gente vai deixar para depois, o que é que é prioridade.” (Professora – EMEF Senador Carlos Jereissati)

A professora destaca um aspecto central do funcionamento democrático do PAE: a escuta das prioridades docentes. Sua fala sinaliza que os professores são chamados a definir conjuntamente as aquisições pedagógicas, o que garante maior assertividade na aplicação dos recursos e reafirma o papel do professor como agente ativo na gestão da escola. A autonomia financeira, assim, se articula com a autonomia pedagógica.

Essa prática concretiza os princípios da gestão democrática previstos na LDB e valorizados por autores como Veiga (2013), ao permitir que o conhecimento situado de quem está “no chão da escola” seja efetivamente considerado na tomada de decisão. A clareza quanto à possibilidade de dizer “o que comprar primeiro” demonstra não apenas escuta, mas priorização de quem vivencia o cotidiano da sala de aula.

“Tem isso, tem isso. O que nós vamos fazer primeiro? O que é urgente? O que é preciso agora? O que é que não vai comprometer? Parar as aulas? Então, é feito nesse sentido. Tem uma tomada de decisão coerente, responsável, lógica.” (Professor 1 – EMEF Francisco Taboza Filho)

A fala aponta para uma racionalização participativa no uso dos recursos: o grupo discute prioridades com base na urgência e no impacto pedagógico das decisões. Isso revela um modelo de gestão centrado na responsabilidade coletiva, em que o planejamento financeiro considera a manutenção do funcionamento escolar como um todo.

Essa organização está em conformidade com a proposta de descentralização prevista no PAE e aproxima-se da concepção de planejamento democrático defendida por Vasconcellos (2000). O uso do recurso torna-se uma ferramenta estratégica, com decisões alinhadas às necessidades imediatas da escola, garantindo continuidade das atividades e promovendo o bem-estar no ambiente de aprendizagem.

“Todas as tomadas de decisões de compras, tanto de materiais como decisões de compra de serviços, é diante da necessidade. Sempre na reunião do conselho apresentam-se as necessidades e sempre a gente prioriza a aprendizagem do aluno.” (Professora – EMEF Senador Carlos Jereissati)

A professora reforça que as decisões de compra seguem um critério coletivo baseado na identificação de necessidades, e que a prioridade está voltada ao processo de aprendizagem. O espaço da reunião do conselho aparece, mais uma vez, como lugar legítimo de deliberação e escuta, valorizando a construção de consensos entre os diversos segmentos.

Ao vincular as aquisições à melhoria da aprendizagem, a fala alinha-se à função pedagógica do PAE, não reduzida à mera gestão de orçamento. O recurso, nesse contexto, deixa de ser apenas um valor financeiro e passa a integrar as estratégias de ensino, promovendo uma ação pedagógica mais eficaz e justa, conforme os princípios defendidos por Gadotti (2000) e Libâneo (2009).

“É a partir de reuniões mensais com o conselho, que é apresentado a ata, e as prestações de contas que chegam, [...] ela pede uma lista para os professores [...] e quando dá para comprar tudo, quando chega, ela faz reunião e apresenta o que veio, o que não veio, o que faltou, e é tudo registrado em ata.” (Professora 2 – EMIEB Povo Pitaguari)

Essa fala evidencia uma sistemática de participação organizada e transparente na definição dos usos do PAE. A participação dos professores ocorre desde o levantamento de demandas até a conferência e prestação de contas, o que demonstra uma cultura institucional voltada para o controle social e a corresponsabilidade.

A presença das atas e da devolutiva sobre o que foi ou não possível adquirir reafirma o princípio da clareza nos processos, fortalecendo o vínculo entre gestão e corpo docente. Esse modelo de funcionamento aproxima-se das diretrizes defendidas por Saviani (2008), que relaciona democracia e eficiência a partir da escuta dos sujeitos diretamente implicados na ação educativa.

“A vantagem, assim, é um recurso muito bom, né? Que traz para a gente, é um auxílio de sala de aula [...]. A partir da presidência, que é do conselho, que repassa tudo para a gente. Com facilidade e clareza, ela passa o que a gente precisa saber para poder trabalhar com o recurso que chega.” (Professora – EMIEB Povo Pitaguari)

A fala ressalta o papel do conselho escolar na mediação entre o recurso e os professores, evidenciando um fluxo informacional importante para a apropriação docente sobre o uso do PAE. Mesmo que a gestão do recurso não esteja diretamente nas mãos dos professores, o compartilhamento das decisões e das informações fortalece o sentimento de pertencimento e compreensão dos processos.

Esse modelo, embora ainda intermediado pela presidência do conselho, permite que os professores se envolvam e compreendam os critérios utilizados. Conforme defendem Fetzner & Menezes (2011), a gestão democrática não depende apenas da deliberação direta, mas da constituição de canais eficazes de escuta e participação.

“Através do planejamento do conselho de como vai ser gasto esse recurso, junto com o conselho e visando as necessidades que a escola precisa.” (Professor 1 – EMIEB Povo Pitaguari)

A fala do professor evidencia que a participação nas decisões sobre o uso do PAE ocorre por meio do conselho escolar, com base em planejamento e análise de necessidades. O uso do termo “junto com o conselho” revela um entendimento de que o processo não é unilateral, mas construído coletivamente, respeitando a representatividade dos segmentos escolares. A escuta das demandas da escola orienta a alocação dos recursos.

Essa estrutura colaborativa contribui para legitimar as decisões financeiras da escola e amplia a corresponsabilidade dos sujeitos escolares sobre o destino dos recursos públicos. Autores como Fialho e Oliveira (2015) reforçam que a gestão democrática não se restringe ao acesso à informação, mas se concretiza na possibilidade de influenciar as decisões. Nesse caso, o professor se reconhece como parte ativa do processo de planejamento do uso do PAE, o que fortalece o compromisso com a efetividade das ações educativas.

A presença de pais e responsáveis nas decisões escolares, especialmente nas que envolvem o uso dos recursos do PAE, é essencial para consolidar práticas democráticas e garantir que as decisões estejam conectadas com as realidades da comunidade escolar. O

engajamento ativo dos pais contribui para um planejamento mais sensível à diversidade e às reais demandas do território onde a escola está inserida.

“Eu sou muito participativa e eles participam, a gente participa muito de tudo, porque tudo que é comprado, tudo que vai ser comprado e que vai ser atribuído à escola é repassado para a gente. Entre reunião, entre o grupo, ou fotos nas redes sociais, a gente está sempre acompanhando, seguindo, está sempre a par do que está acontecendo.” (Responsável – EMIEB Povo Pitaguari)

A fala dessa mãe revela uma atuação engajada e contínua, com acesso às informações sobre o planejamento e execução de ações escolares. Sua participação vai além da presença física nas reuniões: há envolvimento na comunicação com outros pais, no acompanhamento das pautas e na compreensão dos processos escolares. Isso demonstra um modelo de engajamento ativo e consciente, que fortalece os canais de participação e amplia o vínculo entre a escola e a comunidade.

Além disso, sua consciência crítica sobre os limites do orçamento e a necessidade de adequar as decisões ao que é mais urgente mostra que sua participação é também propositiva. Ela aponta para a importância de os representantes conhecerem o funcionamento interno da escola e atuarem como ponte entre os demais pais e a gestão, promovendo a transparência e a inclusão de diferentes vozes. Essa atuação encontra eco em autores como Paro (2007), que defendem a corresponsabilidade dos sujeitos escolares como um dos fundamentos da gestão democrática.

A gestão democrática se fortalece quando os diferentes segmentos da comunidade escolar — pais, estudantes, professores e funcionários — têm voz nos processos de planejamento, avaliação e decisão. A atuação da representante entrevistada demonstra um compromisso ativo e cotidiano com o acompanhamento das ações da escola e com a participação efetiva no Conselho Escolar, especialmente no que se refere às deliberações sobre o uso dos recursos do PAE.

“Quando é para resolver alguma coisa, né? A gente se reúne na sala de reunião. Eu, a gestão, ela, a tia Luciene. A gente vai discutir o que aconteceu, para ver como é que vai ser e o que é que vai acontecer.” (Responsável – EMEF Senador Carlos Jereissati)

A inserção dessa participante nas reuniões deliberativas revela que sua presença no Conselho Escolar não é apenas simbólica, mas de fato contribui nos momentos de definição

e encaminhamento das ações da escola. Sua fala indica uma prática de gestão colaborativa, em que diferentes atores se reúnem para refletir sobre os problemas e propor soluções coletivas — um elemento essencial da construção democrática nas instituições escolares, como reforçado por Veiga (2003).

“Eles têm a planilha, aí o dinheiro que eles mandam não dá, a gestão se reúne, faz a reunião e eles chamam o conselho, aí a gestão tira, cada caso tira um pouquinho do seu bolso [...] antes deles tirarem, eles reúnem a gente, o conselho, para poder falar o que está acontecendo, o que está faltando.” (Responsável – EMEF Senador Carlos Jereissati)

A menção à escuta e à transparência sobre os limites orçamentários reforça a importância do PAE como ferramenta de autonomia, mesmo diante de recursos escassos. Ainda assim, o processo participativo é garantido — mesmo que, por vezes, a escola precise recorrer a soluções emergenciais. A escuta prévia ao conselho antes de qualquer providência revela um compromisso institucional com a democracia participativa e fortalece os vínculos de confiança com a comunidade.

Essa postura vai ao encontro do conceito de “participação substantiva” (Libâneo, 2001), que ultrapassa a simples presença e se configura na capacidade real de influenciar as decisões, mesmo em situações desafiadoras, como a gestão de recursos insuficientes.

A fala do gestor da escola Senador Carlos Jereissati permite evidenciar a complexidade da atuação gerencial no contexto de um programa como o PAE, especialmente em unidades escolares que passaram por crescimento expressivo de matrículas e diversificação de modalidades de ensino (do Infantil à EJA). O gestor traz à tona uma reflexão sobre os impactos dessa expansão:

“A estrutura hoje da escola é uma estrutura grande e de difícil manejo. [...] Quando você tem um anexo, você tem duas [escolas] com valor de uma.” (Gestor – EMEF Senador Carlos Jereissati)

Tal cenário evidencia que, embora o PAE represente avanços significativos em termos de autonomia e gestão democrática, sua efetividade ainda esbarra na discrepância entre a demanda escolar real e o volume de recursos recebidos. A defasagem entre o número de alunos efetivamente atendidos e o repasse proporcional ao ano anterior é um dos desafios mais mencionados, revelando limitações estruturais da política pública, que

impactam diretamente as condições para o planejamento participativo e a execução das metas escolares.

Além disso, o gestor sinaliza a importância do PAE como fator estruturante da rotina administrativa e pedagógica da escola, tanto no que se refere à infraestrutura quanto ao funcionamento contínuo das atividades, como demonstrado com o exemplo dos monitores de turma:

“Nos últimos três anos, eu nunca mais mandei uma sala para casa. [...] Porque graças ao PAE a gente tem os monitores de turma.” (Gestor – EMEF Senador Carlos Jereissati)

Essa fala reforça como o uso estratégico dos recursos descentralizados amplia a garantia do direito à educação, permitindo o cumprimento da carga horária mínima e assegurando a presença contínua de profissionais de apoio às turmas — sobretudo diante das ausências docentes, que antes resultavam em prejuízo direto à aprendizagem.

Outro aspecto valioso que emerge é a integração entre as decisões técnicas da gestão e a escuta qualificada da comunidade escolar, ainda que permeada por tensões e assimetrias de participação. O diretor aponta o Conselho Escolar como espaço fundamental para deliberações, mas também como um campo de disputa entre demandas coletivas e interesses individuais:

“O conselho não trabalha com demandas particulares. [...] A melhoria da quadra é uma demanda coletiva [...] porque a quadra não atende somente à escola.” (Gestor – EMEF Senador Carlos Jereissati)

Essa distinção entre o que é de interesse coletivo e o que se constitui como reivindicação individual evidencia o exercício democrático de mediação, que exige preparo técnico, sensibilidade política e clareza dos princípios que regem o uso dos recursos públicos.

A análise das falas das gestoras escolares evidencia um esforço coletivo para envolver diferentes segmentos da comunidade escolar na construção do PPP. As entrevistadas destacam que o documento é resultado de reuniões pedagógicas, encontros com professores e levantamento das demandas internas ao longo do ano. O PPP, portanto, não é elaborado de forma isolada pela gestão, mas em diálogo com o corpo docente e técnico da escola:

“Costumo dizer que aqui todo mundo tem sonhos, e quem mais sonha nessa escola é a pedagoga junto com os professores. Todas as decisões passam por esse coletivo, e a razão de ser da escola é o aluno. Então, tudo o que se pensa, se planeja, tem que ser voltado para o processo de ensino e aprendizagem.” (Gestora – Escola Francisco Taboza)

Essa concepção reforça o PPP como instrumento vivo e participativo, construído em torno da função social da escola e das necessidades dos estudantes. A escuta dos professores e a sistematização das propostas pedagógicas são práticas incorporadas à rotina da gestão, conferindo maior legitimidade ao documento.

As entrevistas apontam para uma participação real e estruturada dos conselhos escolares, com representantes de diferentes segmentos – gestores, professores, pais e funcionários. A figura do conselho é frequentemente mencionada como essencial para a validação das decisões, tanto administrativas quanto pedagógicas:

“Tudo que acontece na escola precisa passar pelo Conselho Escolar. Desde a compra de materiais até os projetos pedagógicos, tudo precisa ser deliberado. Eu, como diretora, não faço nada sozinha.” (Gestora – Escola Francisco Taboza)

A gestora também destaca que, embora a legislação exija maioria para a participação estudantil formal, a representatividade dos alunos é garantida indiretamente pela inclusão de mais pais no conselho:

“Como nossos alunos são menores de 18 anos, não podem participar diretamente. Então, no lugar de dois pais, temos quatro pais no Conselho, garantindo essa representação.” (Gestora – Escola Francisco Taboza)

A gestora relatara diversas estratégias de aproximação com as famílias e com a comunidade, incluindo reuniões mensais com pais, encontros pedagógicos com professores e acolhimento de demandas espontâneas. A escuta ativa é vista como um compromisso ético e político da gestão democrática:

“Todo dia a gente recebe pai na escola. Não precisa esperar reunião. Se tiver algo errado, eles vêm, conversam, a gente escuta. Isso aqui é uma escola aberta.” (Gestora – Escola Francisco Taboza)

Além disso, há um cuidado com a transparência das informações, especialmente no que se refere aos recursos do PAE. As reuniões do conselho e os processos de prestação de contas são documentados em ata e publicizados:

“Qualquer pessoa pode vir aqui e pedir para ver os documentos, desde que não leve. Tudo fica arquivado, desde 1997.” (Gestora – Escola Francisco Taboza)

Apesar dos avanços, a gestão reconhece que a participação ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à cultura de responsabilização individualizada da direção ou à desinformação da comunidade sobre seus direitos e deveres:

“Antigamente os pais vinham com medo, achando que reunião era só para reclamar. Hoje eles participam mais, mas ainda precisa educar para a participação. Mostrar que todo direito vem com um dever.” (Gestora – Escola Francisco Taboza)

Outro desafio apontado foi a ampliação do escopo do PAE, que agora permite a participação de empresas de fora do município em licitações simplificadas, o que gera insegurança na contratação e acompanhamento dos serviços:

“Uma empresa de Fortaleza queria levar minhas impressoras para fazer orçamento. Como é que eu ia deixar? Não conheço. É um recurso municipal, a gente precisa ter cuidado com isso.” (Gestora – Escola Francisco Taboza)

As falas também indicam que, embora haja esforço para uma gestão participativa, certos sujeitos ainda ocupam lugar secundário nos espaços de decisão. Os estudantes, por exemplo, estão ausentes dos conselhos formais devido à exigência de maioridade legal, e as demandas das equipes de apoio nem sempre são priorizadas nos processos decisórios:

“A gente tenta escutar todos, mas nem sempre dá para incluir todo mundo em tudo. As decisões acabam sendo feitas por quem está mais presente e engajado, geralmente professores e pais.” (Gestora – Escola Francisco Taboza)

Ainda assim, observa-se uma consciência crítica por parte da gestão sobre a importância de incluir vozes diversas, e um movimento gradual em direção à ampliação dessa participação.

As falas da gestora da Escola Francisco Taboza evidenciam uma prática de gestão escolar que busca alinhar-se aos princípios da gestão democrática preconizada pela legislação educacional brasileira, especialmente a LDBEN nº 9.394/96, que assegura a participação da comunidade escolar na formulação e execução do projeto pedagógico. A afirmação de que “tudo que acontece na escola precisa passar pelo Conselho Escolar” remete à noção de descentralização das decisões e construção coletiva, o que, segundo Paro (2001), é condição fundamental para a democratização da escola pública, pois rompe com a lógica verticalizada e autoritária da administração escolar tradicional.

Contudo, as falas também evidenciam limites estruturais e culturais à efetivação plena da gestão democrática, especialmente no que se refere à participação estudantil e das equipes de apoio. O fato de os alunos estarem ausentes dos conselhos devido à exigência de maioria legal e de suas demandas não serem diretamente consideradas corrobora com os apontamentos de Veiga (2013), que destaca a existência de sujeitos invisibilizados nos processos decisórios escolares, muitas vezes em razão de interpretações legalistas e da naturalização de hierarquias internas. A tentativa de compensar essa ausência por meio da ampliação da participação dos pais demonstra uma iniciativa relevante, mas ainda insuficiente para garantir a escuta ativa de todos os sujeitos escolares, como propõem Gadotti (2000) e Libâneo (2010), ao defenderem uma gestão escolar baseada na emancipação e no diálogo permanente.

Por fim, a preocupação com a transparência e controle dos recursos do PAE — expressa na preservação de documentos desde 1997 e no cuidado com contratações externas — articula-se com os debates contemporâneos sobre prestação de contas na escola pública. Conforme Vasconcellos (2000), a prestação de contas não deve ser entendida apenas como obrigação burocrática, mas como instrumento de fortalecimento da confiança e do compromisso coletivo com a escola pública. A resistência à terceirização e à entrada de empresas desconhecidas no contexto escolar aponta para a tensão entre a busca por eficiência e a preservação da autonomia e da segurança institucional, revelando o quanto a execução do PAE demanda não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade ética e responsabilidade social por parte dos gestores.

A diretora da Escola Povo Pitaguari relatou que o PPP é construído coletivamente, com a participação da comunidade escolar e dos membros do conselho. Dentro do projeto, estão previstas metas, ações e períodos de execução. O PPP é utilizado como base para planejamento e execução das ações financiadas com recursos do PAE, assegurando a

vinculação entre os recursos recebidos e os objetivos pedagógicos da escola. Segundo ela, “tudo está dentro do PPP. O que não está no PPP são as emergências que acontecem.”

A gestora da Escola Povo Pitaguarí destaca o Conselho Escolar como um órgão ativo e deliberativo, com participação formal e concreta nas decisões. Os segmentos representados (pais, professores, alunos, funcionários e direção) são mobilizados para discutir prioridades, analisar prestação de contas, acompanhar a execução de serviços e deliberar sobre o uso dos recursos.

Além disso, o conselho participa de processos como seleção de professores e colabora em decisões importantes para a comunidade escolar. A diretora menciona que a escola possui até grupo de WhatsApp e perfil em redes sociais para facilitar a comunicação e a transparência. Isso demonstra uma prática de gestão participativa digitalizada e contínua, ampliando o acesso às decisões escolares.

A diretora enfatiza que todas as decisões são precedidas de escuta ativa dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A sistemática de tomada de decisões envolve reuniões, trocas via redes sociais e WhatsApp, além da exposição pública dos gastos por meio de sites e murais na escola. O relato da gestora ilustra a valorização da escuta como princípio da gestão democrática, como quando menciona: “todos têm direito a falar, não é que todos vão falar que vai ser aceitado, a gente escuta também críticas e trabalha em cima delas.”

Além disso, iniciativas como apresentações de slides nas reuniões de pais, fotografias de serviços realizados e feedbacks recebidos por redes sociais mostram uma gestão comprometida com a comunicação acessível e o engajamento comunitário.

As práticas de gestão descritas pela diretora da Escola Povo revelam uma compreensão avançada da gestão democrática enquanto processo coletivo, transparente e vinculado ao projeto pedagógico da escola. A centralidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como documento orientador das ações financiadas pelo Programa de Autonomia Escolar (PAE) está em consonância com autores como Libâneo (2010) e Veiga (2001), que defendem que o PPP deve ser construído de forma participativa e funcionar como referência para o planejamento institucional. Ao afirmar que “tudo está dentro do PPP”, a gestora reforça o vínculo entre planejamento pedagógico, gestão financeira e participação da comunidade, o que qualifica o uso do recurso público como meio para a concretização de finalidades educacionais.

O protagonismo do Conselho Escolar como instância deliberativa, ativa e digitalizada é também um indicativo de amadurecimento democrático na escola. De acordo com Paro (2001), o conselho escolar é uma das expressões mais significativas da democracia participativa no cotidiano escolar, desde que sua atuação não se restrinja ao formalismo, mas represente de fato os interesses coletivos da comunidade escolar. A inclusão de redes sociais e grupos de WhatsApp no processo decisório — além de reuniões presenciais e divulgação pública das contas — revela uma ampliação dos espaços de escuta e participação, algo que Gadotti (2000) valoriza ao propor uma gestão fundamentada no diálogo contínuo e na mediação crítica entre os diferentes sujeitos escolares.

A escuta ativa mencionada pela diretora, acompanhada de iniciativas visuais e interativas como apresentações de slides e fotografias dos serviços realizados, aponta para um compromisso com a transparência, acessibilidade e corresponsabilização — princípios essenciais à democratização da escola, segundo Vasconcellos (2000) e Ferreira (2018). Essa prática, que acolhe inclusive as críticas e propõe resoluções a partir delas, fortalece os vínculos de confiança entre escola e comunidade, promovendo o que Frigotto (2001) define como gestão educativa dialógica e emancipatória. A escuta, quando associada à ação, transforma-se em instrumento de construção coletiva da escola como espaço público de direitos e cidadania.

3.5 Desafios e potencialidades encontrados pelas escolas no processo de consolidação da autonomia escolar

A diretora da EMIEB Povo Pitaguari relata que o maior desafio financeiro está relacionado à distribuição desigual dos recursos do PAE, com base no número de alunos, o que desconsidera as especificidades estruturais de escolas menores ou com prédios antigos. Segundo ela:

“A nossa escola é uma escola pequena, com poucos alunos, mas um prédio antigo, onde o que aparece é para a gente estar fazendo serviços emergenciais, o que sobra a gente tenta satisfazer a nossa escola pra deixar a escola aconchegante, e consegue. Então tudo isso tem que ser avaliado, visto, e planejado com a escola, individualmente.” (Diretora - EMIEB Povo Pitaguari).

Já a gestora da EMEF Francisco Taboza Filho denuncia a insegurança no processo de contratação, após a ampliação do escopo do PAE para empresas de fora do município:

“Uma empresa de Fortaleza queria levar minhas impressoras pra fazer orçamento. Como é que eu ia deixar? Não conheço. É um recurso municipal, a gente precisa ter cuidado com isso.” (Gestora - EMEF Francisco Taboza Filho).

No campo pedagógico, a EMIEB Povo Pitaguari apresenta avanços concretos possibilitados pelos recursos do PAE. A diretora relata:

“A gente conseguiu realizar a nossa brinquedoteca, que era um sonho para as crianças ter esse cantinho da educação infantil.” (Diretora - EMIEB Povo Pitaguari).

No entanto, também aponta limitações na verba para aquisição de materiais pedagógicos, especialmente no início do ano letivo:

“Nós estamos agora em fevereiro, vai entrar em março, ainda não recebemos. A gente está sem recurso pra comprar material de limpeza, pra comprar material pedagógico.” (Diretora - EMIEB Povo Pitaguari).

A diretora da EMEF Francisco Taboza Filho também reconhece a centralidade do PAE para os projetos escolares, mas reforça que a gestão pedagógica é compartilhada com o Conselho Escolar e precisa sempre ser validada coletivamente:

“Tudo que acontece na escola precisa passar pelo Conselho Escolar. Desde a compra de materiais até os projetos pedagógicos, tudo precisa ser deliberado. Eu, como diretora, não faço nada sozinha.” (Gestora - EMEF Francisco Taboza Filho).

Essas falas estão em consonância com Gadotti (2000), que argumenta que a autonomia pedagógica só é efetiva quando a escola tem liberdade e capacidade real de adequar suas ações ao seu projeto político-pedagógico, considerando as necessidades dos estudantes e a participação democrática da comunidade.

A diretora da EMIEB Povo Pitaguari relata que, ao assumir a função de diretora-presidente do conselho escolar, passou por formações oferecidas pela Secretaria de Educação, fundamentais para o exercício da função: “A gente passa por formações pela Secretaria de Educação. [...] Porque tudo que a gente faz com recurso público é documentado através dessa data. Então também é a responsabilidade do secretário escolar.”

Por outro lado, a diretora da EMEF Francisco Taboza Filho aponta que a participação da comunidade ainda precisa ser fortalecida com educação para os direitos e deveres: “Hoje eles participam mais, mas ainda precisa educar para a participação. Mostrar que todo direito vem com um dever.” (Gestora - EMEF Francisco Taboza Filho).

No campo cultural, a EMIEB Povo Pitaguarí traz uma reivindicação importante: o reconhecimento da identidade indígena da escola no planejamento e na destinação de recursos. A gestora pergunta: “Nós somos a única escola indígena do município. Então, por que não existe, dentro do PAE, o recurso pra a escola indígena trabalhar cultura?” Ela sugere que a política pública precisa contemplar as singularidades das escolas diferenciadas: “É positivo, mas pra ser mais positivo ainda, precisaria ter um olhar diferenciado com a escola diferenciada.”

As falas das gestoras da EMIEB Povo Pitaguarí e da EMEF Francisco Taboza Filho evidenciam desafios significativos no aspecto financeiro da autonomia escolar, que, embora represente um avanço na descentralização da gestão educacional, ainda apresenta fragilidades práticas. No caso da EMIEB Povo Pitaguarí, a distribuição dos recursos com base estrita no número de alunos ignora contextos estruturais específicos, como o estado físico dos prédios e a condição de escolas que atendem educação infantil ou tempo integral. Essa lógica de distribuição compromete a equidade, pois escolas com menos alunos, mas maiores demandas estruturais, acabam tendo que realizar escolhas difíceis e emergenciais com poucos recursos, o que vai ao encontro das críticas de autores como Barroso (2006) e Veiga (2009) sobre a necessidade de critérios mais sensíveis à diversidade das realidades escolares.

Por outro lado, a experiência da gestora da EMEF Francisco Taboza Filho chama atenção para outro desafio importante da descentralização financeira: os riscos de vulnerabilidade e insegurança no processo de contratação de serviços. A ampliação do escopo do PAE para permitir a atuação de empresas de fora do município pode abrir brechas para problemas de logística, fiscalização e até mesmo de confiança entre as partes, como evidencia o receio em liberar equipamentos escolares para avaliação externa. Tal preocupação evidencia a importância de políticas públicas que, ao mesmo tempo em que concedem autonomia, também garantam mecanismos de suporte e controle institucional, capazes de preservar a segurança jurídica e administrativa das escolas, conforme defendem Saviani (2008) e Libâneo (2012).

Ambas as falas reforçam a ideia de que a autonomia financeira, para ser efetiva e contribuir com a qualidade da gestão, precisa ser acompanhada de critérios equitativos de repasse, formação continuada dos gestores escolares, e protocolos de segurança e transparência nos processos administrativos. Ao reconhecer a complexidade das realidades escolares, especialmente em contextos de vulnerabilidade ou especificidades culturais — como é o caso da escola indígena —, torna-se possível construir uma política educacional mais justa e responsiva às reais demandas da educação pública.

As falas das gestoras da EMIEB Povo Pitaguari e da EMEF Francisco Taboza Filho revelam como os aspectos formativos e culturais são cruciais no processo de consolidação da autonomia escolar. A diretora da EMIEB Povo Pitaguari destaca a importância das formações contínuas promovidas pela Secretaria de Educação como elemento essencial para o bom uso dos recursos públicos. Sua fala reforça que a capacitação não se restringe ao gestor, mas envolve também outros atores fundamentais, como o secretário escolar, que desempenha um papel técnico indispensável nos processos de registro e prestação de contas. Isso dialoga com os apontamentos de Paro (2001) e Veiga (2009) sobre a necessidade de investir na formação para o exercício da autonomia, uma vez que a descentralização só se efetiva quando acompanhada de qualificação técnica e política dos sujeitos escolares.

Por outro lado, a gestora da EMEF Francisco Taboza Filho chama atenção para um ponto igualmente essencial: a educação para a participação. Mesmo com avanços na presença da comunidade, ela reconhece que ainda é necessário desenvolver uma cultura política baseada na corresponsabilidade. A compreensão de que todo direito implica deveres evidencia um desafio cultural na democratização da gestão escolar. Esse aspecto está em consonância com os estudos de Charlot (2000) e Gadotti (2000), que afirmam que a construção da autonomia escolar não pode prescindir da formação cidadã da comunidade, especialmente das famílias, para que estas deixem de ser vistas como meras usuárias do serviço educacional e passem a ser parceiras ativas nos processos de decisão.

No campo cultural, a reivindicação feita pela diretora da EMIEB Povo Pitaguari expõe uma lacuna importante nas políticas públicas de autonomia: o reconhecimento das escolas diferenciadas, como é o caso das indígenas. Ao perguntar por que não há destinação específica de recursos para a promoção da cultura indígena, ela convida à reflexão sobre a uniformidade dos critérios de repasse. A ausência de uma política sensível à diversidade cultural desconsidera o papel da escola como espaço de identidade e resistência cultural, especialmente em territórios étnico-raciais. Essa crítica está alinhada com autores como

Frigotto (2001) e Santos (2006), que defendem que a democratização da escola pública brasileira só será completa quando suas políticas forem formuladas a partir de uma escuta ativa das comunidades escolares e do reconhecimento da pluralidade de seus contextos sociais e culturais.

“A gestão é democrática. Toda vez que é para gastar o dinheiro, comprar algo, o Conselho Escolar se reúne. Tem a votação, tudo passa por ata e é compartilhado. Ninguém faz nada sozinho.” (Professor 1 – EMEF Francisco Taboza Filho).

Essa fala ressalta um dos principais fundamentos da gestão democrática e da autonomia escolar: a deliberação coletiva. Segundo Veiga (2001), a autonomia não se expressa apenas na descentralização dos recursos, mas principalmente na capacidade da escola de construir decisões colegiadas, ancoradas no diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. O professor aponta que há transparência e rituais institucionais consolidados, como votações e registros em ata, o que reforça a institucionalização do Conselho Escolar como instância legítima de decisão.

“Eu acho que melhorou muito a escola depois do PAE. Agora, a gente consegue comprar as coisas mais rápido, principalmente as que a gente está precisando. Mas, às vezes, falta dinheiro pra tudo que precisa, aí tem que escolher o que é mais urgente.” (Professor 2 – EMEF Francisco Taboza Filho).

Aqui se evidencia uma ambivalência recorrente nos relatos: de um lado, a valorização da agilidade e da autonomia proporcionada pelo PAE; de outro, a limitação orçamentária que impõe escolhas difíceis. Isso remete ao que Frigotto (2001) alerta como o risco da “autonomia administrada”, onde a descentralização pode camuflar a responsabilização por condições estruturais precárias. O professor reconhece avanços, mas expõe as tensões entre liberdade de decisão e escassez de recursos, exigindo critérios bem definidos de prioridade.

“O PAE é bom porque a escola decide o que precisa, mas tem que ser muito organizada. A gente tem que estar participando, senão fica tudo nas costas da direção. Então, a participação dos professores é importante.” (Professora – EMEF Senador Carlos Jereissati).

A fala ressalta a corresponsabilidade docente na efetivação da autonomia escolar. Libâneo (2001) argumenta que a autonomia não pode ser delegada apenas à gestão: ela é um

processo que requer o envolvimento efetivo dos professores na elaboração e execução do projeto pedagógico. A professora reforça essa ideia ao destacar que a ausência de participação docente pode sobrecarregar a equipe gestora e enfraquecer o caráter coletivo da gestão.

“Aqui a gente discute tudo com o conselho, principalmente quando é pra comprar material ou fazer reforma. Mas a escola precisa de mais apoio. Às vezes, falta formação, a gente aprende mais com a prática.” (Professor 1 – EMIEB Povo Pitaguari).

Esse depoimento aponta para uma das fragilidades recorrentes nas políticas de descentralização: a ausência de apoio formativo contínuo. Embora o professor valorize a participação e a transparência nos processos decisórios, também destaca a lacuna formativa, o que se alinha à crítica de Paro (2001) sobre a necessidade de formação política e técnica dos sujeitos escolares para exercerem a autonomia com responsabilidade e conhecimento. A prática, ainda que rica, não substitui a formação sistemática.

“O conselho é bem atuante aqui, a gente vê que tem resultado. Mas como a escola é indígena, tem coisas que a gente queria trabalhar com os alunos e não consegue, porque não tem recurso pra isso.” (Professor 2 – EMIEB Povo Pitaguari).

A fala traz um aspecto cultural e de identidade que precisa ser considerado pelas políticas públicas: a singularidade das escolas diferenciadas. Charlot (2000) e Frigotto (2001) destacam que a equidade educacional passa pelo reconhecimento das particularidades culturais e territoriais das comunidades escolares. O professor aponta um limite estrutural da política do PAE ao não prever recursos específicos para ações de valorização cultural nas escolas indígenas.

Apesar dos avanços observados nas práticas de escuta, planejamento participativo e uso dos recursos descentralizados, as entrevistas com os professores das três escolas investigadas revelam limitações significativas no processo de consolidação da autonomia escolar. Essas limitações dizem respeito a fatores estruturais, organizacionais e culturais que, muitas vezes, comprometem a efetividade da gestão democrática, dificultando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios. A seguir, destacam-se falas que ilustram tais entraves, seguidas de análise à luz da literatura especializada.

A professora da EMEF Senador Carlos Jereissati destaca uma limitação importante no processo de escuta e participação, relacionada à sobrecarga de trabalho docente: “Eu acredito que falta mais tempo para a gente participar dessas decisões. Porque o professor hoje, ele está muito sobrecarregado com tanta coisa pra dar conta... A gente escuta, conversa com a coordenação, mas nem sempre consegue estar nas reuniões.”

Essa fala evidencia a tensão entre o ideal da gestão democrática e as condições concretas de trabalho dos professores, conforme aponta Paro (2001), ao lembrar que a participação só se efetiva quando há condições objetivas — como tempo e reconhecimento institucional. A escuta qualificada e a corresponsabilidade na gestão escolar exigem espaços organizados que não sobrecarreguem os profissionais, sob pena de restringir a democracia a poucos sujeitos mais disponíveis ou menos demandados.

Na EMIEB Povo Pitaguari, um dos professores também enfatiza a limitação estrutural relacionada à burocratização dos processos de uso dos recursos e à falta de continuidade dos projetos pedagógicos financiados pelo PAE: “A gente quer melhorar muita coisa, mas nem sempre consegue. Tem coisa que depende de projeto, que tem que esperar aprovação, e às vezes desanima. A gente vai fazendo o possível.”

Essa observação se aproxima da crítica feita por Veiga (2009), ao apontar que, mesmo com descentralização e programas de autonomia como o PAE, a gestão democrática ainda é fortemente condicionada por fatores externos — como exigências burocráticas e instabilidade nos fluxos de financiamento. Quando os processos se tornam excessivamente técnicos ou descontinuados, o engajamento dos sujeitos tende a enfraquecer, comprometendo a eficácia do projeto político-pedagógico da escola.

Já na EMEF Francisco Taboza Filho, a fala do professor revela uma limitação de outra ordem: a dificuldade de engajamento mais amplo da comunidade escolar, especialmente em contextos onde há histórico de distanciamento entre escola e famílias: “Tem pai que nem sabe o que é conselho escolar, nem quer saber. Eles acham que tudo é obrigação do diretor ou da professora.”

Esse depoimento dialoga com os estudos de Gadotti (2000) e Graciani (2005), que destacam a importância da formação cidadã para a efetiva participação na gestão escolar. A democratização não se limita à abertura institucional, mas exige um processo formativo que envolva toda a comunidade escolar no reconhecimento de seus direitos e deveres. Sem essa base cultural, as práticas participativas correm o risco de se tornarem formais ou simbólicas, reforçando assimetrias de poder.

CONCLUSÕES

A análise das falas dos professores, gestores, responsáveis dos estudantes e dos dados das atas revela que o Programa de Autonomia Escolar (PAE) contribuiu para ampliar a capacidade decisória das escolas em questões do cotidiano, como a compra de materiais pedagógicos e a realização de pequenos reparos. Os entrevistados destacam que a possibilidade de agir com maior agilidade trouxe impactos positivos, especialmente em contextos onde a burocracia da Secretaria de Educação costumava atrasar demandas básicas.

Os conselhos escolares foram amplamente mencionados como espaços legítimos de deliberação e participação, pode-se observar que o PPP e os conselhos escolares são instrumentos estratégicos para a vivência da autonomia e da democracia na escola. As atas analisadas confirmam que as reuniões do conselho não são meramente formais, mas envolvem votações e registros de decisões efetivas.

Contudo, nem todas as escolas apresentam o mesmo nível de dinamismo nos conselhos. Em alguns casos, a participação ainda é frágil, prejudicada pela sobrecarga dos professores e pela falta de formação dos membros. A ausência de tempo específico para planejamento e reuniões foi apontada como uma das principais barreiras, podendo-se observar a limitação prática dos colegiados quando não há estrutura e apoio institucional adequados. Isso indica que a autonomia formal nem sempre é acompanhada de condições objetivas para seu exercício.

Além disso, a rotatividade de membros nos conselhos escolares e a falta de formação continuada foram apontadas como fragilidades recorrentes. Mesmo com o desejo de atuar com protagonismo, muitos membros dos conselhos se sentem despreparados para lidar com questões orçamentárias e administrativas.

Os dados revelam que escolas com maior articulação entre gestão e conselho conseguem tomar decisões mais coerentes com o PPP. Quando há diálogo frequente entre os segmentos da escola, o planejamento pedagógico tende a refletir as demandas reais da comunidade. O PPP deve ser um documento vivo, construído coletivamente e articulado com as decisões do cotidiano. Os relatos das entrevistas confirmam que, onde essa articulação existe, a escola é mais autônoma e democrática.

A atuação dos conselhos também depende do estilo de liderança da equipe gestora. Gestores mais abertos ao diálogo conseguem mobilizar a comunidade escolar com mais facilidade. Em contrapartida, foi mencionado por alguns professores que, em determinadas

situações, a gestão tende a concentrar decisões, esvaziando o papel do conselho. Tal prática fere os princípios da gestão colegiada, ao reduzir o conselho a um espaço consultivo e sem poder efetivo.

Outro ponto relevante é que as escolas com conselhos mais atuantes tendem a apresentar maior clareza sobre o uso dos recursos do PAE. Isso indica que a transparência e o acompanhamento coletivo das finanças fortalecem a confiança na gestão. A autonomia financeira, quando articulada ao controle social, contribui para o fortalecimento da cultura democrática. As atas analisadas mostram que os conselhos têm sido utilizados para aprovar gastos e debater prioridades.

Apesar dos avanços, o sentimento de muitos entrevistados é de que ainda falta um investimento mais sistemático na formação dos membros do conselho. A própria legislação, embora reconheça a importância da participação, não garante os meios para sua efetivação plena. O desafio está em romper com a lógica de participação simbólica e promover uma cultura de engajamento real. As falas mostram que esse caminho está em construção, mas ainda enfrenta entraves.

Pode-se observar que o PAE fortaleceu o papel dos conselhos escolares e ampliou as possibilidades de participação no planejamento pedagógico. No entanto, a efetivação da gestão democrática ainda depende de fatores como tempo, formação e apoio institucional. Os sujeitos escolares demonstram disposição para participar, mas precisam de condições objetivas para exercer sua autonomia de forma plena. A autonomia só se realiza quando todos os sujeitos da escola compartilham decisões, responsabilidades e compromissos.

O uso dos recursos financeiros no âmbito do Programa de Autonomia Escolar (PAE) é uma das dimensões centrais para compreender os avanços e os limites da gestão democrática nas escolas públicas de Maracanaú. As entrevistas realizadas com gestores e professores, bem como a análise das atas dos conselhos escolares, revelam uma percepção ambivalente: ao mesmo tempo em que o PAE possibilita maior agilidade no atendimento a demandas emergenciais, os recursos repassados são considerados insuficientes para atender a todas as necessidades da escola.

Essa realidade é especialmente crítica em contextos de maior vulnerabilidade, como nas escolas indígenas, onde os recursos disponíveis não contemplam aspectos culturais essenciais à identidade dos povos atendidos. Neste modo, se discute, portanto, como os recursos descentralizados são utilizados no cotidiano escolar, quais são os principais

desafios enfrentados na gestão financeira e de que forma isso impacta o planejamento pedagógico e a autonomia institucional.

As falas dos gestores evidenciam que o Programa de Autonomia Escolar (PAE) trouxe avanços importantes no que se refere à agilidade nas decisões e à execução de pequenas demandas cotidianas, como compra de materiais e reparos emergenciais. Essa autonomia operacional foi destacada como um ponto positivo em todas as escolas pesquisadas, permitindo que problemas fossem resolvidos com menor dependência da Secretaria. No entanto, esse reconhecimento foi sempre acompanhado de ressalvas quanto à limitação dos recursos financeiros recebidos.

Vários entrevistados mencionaram que o valor transferido pelo programa é insuficiente frente às demandas reais da escola. Como exemplificou uma diretora, “a gente precisa escolher o que é mais urgente: ou é o telhado que precisa de conserto ou é o material de apoio para os alunos”. Esse tipo de gestão por prioridades, mesmo sendo estratégica, evidencia que a autonomia está sendo exercida dentro de limites muito estreitos, o que compromete o pleno atendimento às necessidades pedagógicas e estruturais.

A fala dos gestores da escola indígena traz uma dimensão ainda mais crítica: as especificidades culturais da comunidade escolar não são contempladas nos critérios de alocação de recursos. Não há verba destinada para celebrações e atividades pedagógicas específicas da etnia, o que compromete a valorização da identidade cultural no ambiente escolar.

Essa situação reafirma a crítica ao conceito de “autonomia administrada”, segundo o qual a descentralização de responsabilidades, sem o devido suporte financeiro e técnico, transfere o ônus da precariedade do Estado para a gestão escolar. Os gestores se veem obrigados a manter o funcionamento da escola com recursos insuficientes, arcando com consequências que, em muitos casos, deveriam ser responsabilidade do poder público municipal ou estadual.

Além disso, foi recorrente a menção à ausência de formação técnica para o planejamento financeiro e para a prestação de contas. Muitos diretores e conselheiros relatam insegurança ao lidar com planilhas, notas fiscais e relatórios exigidos pelo sistema, o que gera sobrecarga e risco de falhas.

As atas dos conselhos escolares confirmam a ocorrência de votações e deliberações sobre o uso dos recursos, mas em muitas delas a presença dos conselheiros era limitada. A baixa participação da comunidade nos processos decisórios fragiliza o controle social e

compromete a democratização da gestão financeira. Pode-se observar que um controle social qualificado, os mecanismos de descentralização podem reforçar desigualdades e excluir a comunidade das decisões.

Os professores entrevistados, por sua vez, destacaram que raramente participam do planejamento financeiro da escola. Apesar de reconhecerem a importância da gestão autônoma, relatam que não há tempo disponível para envolvimento efetivo nos conselhos e nas comissões. A tecnocratização da gestão escolar pode ser um obstáculo à autonomia pedagógica e à valorização do trabalho docente.

A discussão entre a agilidade proporcionada pelo PAE e a insuficiência de recursos traz à tona a contradição do modelo atual: se por um lado há mais liberdade para decidir, por outro não há meios para realizar essas decisões de forma plena. A fala de um diretor que resume “a autonomia é bonita no papel, mas difícil de colocar em prática sem dinheiro” sintetiza a percepção geral dos entrevistados.

Outro ponto importante observado nas falas foi o excesso de burocracia nos processos de prestação de contas. Muitos gestores mencionaram que a quantidade de documentos exigidos é desproporcional ao valor recebido, o que desestimula a participação nos conselhos e aumenta a carga de trabalho da direção. Essas barreiras operacionais comprometem a efetividade da gestão descentralizada e afastam os sujeitos escolares dos espaços de decisão.

Apesar das dificuldades, houve relatos positivos em relação ao envolvimento da comunidade na aplicação dos recursos em algumas escolas. Em casos onde a direção promoveu formação interna para os membros dos conselhos e organizou assembleias com os pais, os resultados foram melhores em termos de transparência e execução dos projetos.

As entrevistas também indicaram que, mesmo com os limites orçamentários, o PAE tem um efeito simbólico importante: reforça o sentimento de pertencimento da equipe à escola e de responsabilidade pelo seu funcionamento. O fato de poder escolher como investir, ainda que com poucos recursos, fortalece o vínculo com o trabalho pedagógico e gera maior comprometimento.

Em síntese, os resultados apontam que o uso dos recursos no âmbito do PAE ainda enfrenta muitas limitações estruturais, mas também revela potencialidades quando há investimento na formação dos gestores e conselheiros, além de práticas de participação ativa da comunidade escolar. A descentralização financeira, quando acompanhada de apoio técnico e de políticas redistributivas consistentes, pode contribuir para a consolidação da

autonomia escolar e da gestão democrática. Sem esses elementos, no entanto, a autonomia tende a ser apenas formal, e não substantiva.

Nos resultados também foi observada a participação dos professores nos processos de gestão democrática no contexto do Programa de Autonomia Escolar (PAE), com base nas entrevistas realizadas nas três escolas de Maracanaú. A análise revela que, embora os docentes reconheçam a importância de sua atuação nos espaços decisórios, a sobrecarga de trabalho e a ausência de tempo institucionalizado dificultam uma participação mais efetiva e contínua. O debate é orientado por autores que discutem o papel do professor como sujeito político e corresponsável pela construção da escola pública democrática.

As entrevistas indicam que há um reconhecimento coletivo de que a gestão democrática só se concretiza com a participação ativa dos professores. No entanto, a maioria dos docentes relatou dificuldades em conciliar suas funções pedagógicas com as demandas administrativas. Uma professora afirmou que “a gente até quer participar mais, mas tudo acontece em cima da hora, e o tempo da gente já tá cheio”. Essa fala evidencia a tensão entre vontade de participação e as condições objetivas de trabalho.

A sobrecarga de trabalho aparece como um dos principais obstáculos à atuação docente nos conselhos escolares e na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Muitos professores relataram acúmulo de turmas, atividades extracurriculares e falta de tempo para planejamento em grupo. A autonomia pedagógica só se sustenta com valorização e condições dignas de exercício profissional.

Em algumas escolas, a ausência de espaços e tempos definidos para a escuta dos professores compromete a gestão democrática. Um gestor comentou que “nem sempre dá pra reunir todo mundo, porque os professores estão sempre correndo com mil coisas”. A falta de uma estrutura que garanta o envolvimento real dos docentes foi apontada como uma limitação que precisa ser superada para ampliar a corresponsabilidade.

Apesar dos desafios, as falas também mostram sinais positivos. Em escolas onde a gestão incentiva a participação e organiza reuniões com antecedência, os professores tendem a se engajar mais. Um docente destacou: “quando a gente tem tempo de se preparar, de pensar junto, as coisas andam melhor”. Isso reforça a necessidade de uma cultura institucional que valorize o tempo do professor e o reconheça como agente decisor.

A responsabilização excessiva da direção pelas decisões escolares também foi um ponto de destaque. Professores reconhecem que, ao não participarem dos espaços de deliberação, acabam sobrecarregando a equipe gestora. Uma fala foi enfática: “se a gente

não divide as decisões, fica tudo nas costas da direção”. Essa percepção confirma a tese de que a gestão democrática só se efetiva como prática coletiva e não como delegação de tarefas.

A falta de formação continuada específica para o exercício da gestão participativa também foi mencionada. Os professores afirmaram que muitas vezes não sabem exatamente como contribuir com o conselho escolar ou com o PPP. A formação política e pedagógica dos professores é essencial para que assumam seu papel de sujeitos transformadores dentro da escola.

Outro ponto observado foi a falta de reconhecimento institucional da participação docente. Muitos professores relataram que, mesmo quando se engajam, não há valorização ou retorno efetivo por parte da gestão. Isso pode gerar desmotivação e reforçar a ideia de que sua participação não traz mudanças concretas. O trabalho docente só se fortalece quando está articulado a um projeto coletivo que reconhece sua centralidade.

Por outro lado, a existência de espaços mais horizontais e dialógicos foi relatada em escolas onde há maior articulação entre equipe gestora e corpo docente. Essas experiências demonstram que é possível promover uma cultura de participação efetiva, desde que haja planejamento, escuta ativa e reorganização do tempo escolar.

A participação dos professores na gestão democrática é reconhecida como fundamental, mas enfrenta limites concretos impostos pela rotina escolar, falta de tempo e ausência de formação adequada. Para superar esses obstáculos, é necessário um investimento político e estrutural que permita a valorização do professor como agente de decisão e corresponsável pela qualidade da educação pública.

As entrevistas revelaram que o Programa de Autonomia Escolar (PAE), apesar de representar um avanço na descentralização da gestão escolar, ainda apresenta fragilidades no tratamento das especificidades das escolas. Diretores e professores de instituições com contextos diferenciados, como as escolas indígenas e de tempo integral parcial, apontaram que o programa adota uma lógica padronizada de repasse de recursos e orientações, sem considerar adequadamente as necessidades culturais, pedagógicas e estruturais desses espaços.

Uma das principais críticas levantadas diz respeito à ausência de recursos específicos para atividades voltadas à valorização da identidade cultural das comunidades indígenas. A gestora da EMIEB Povo Pitaguari, por exemplo, destacou a importância de ações que fortaleçam a cultura local, como oficinas, celebrações e atividades formativas,

mas lamentou que "não vem recurso para isso, e a gente precisa usar o que tem, o que dá". Com isso, pode-se observar a necessidade de vincular a autonomia financeira à garantia de dignidade, sobretudo em contextos vulneráveis.

As escolas de tempo integral também enfrentam limitações importantes. Por terem mais horas de funcionamento, essas unidades precisam de estrutura física adequada, alimentação ampliada e mais materiais pedagógicos. No entanto, como afirmado por uma diretora, "o valor é igual, mas a demanda é muito maior". Essa lógica de igualdade formal no repasse, sem considerar o tempo de permanência do aluno e a complexidade da jornada ampliada, evidencia uma desigualdade estrutural disfarçada de equidade.

Essas desigualdades são reforçadas quando se observa a precariedade das instalações físicas em algumas unidades, especialmente aquelas mais antigas. Em uma das entrevistas, uma gestora mencionou que a escola foi construída há décadas e que os problemas de infiltração, estrutura e acessibilidade são constantes, mas os recursos do PAE "não dão conta de uma reforma".

Além disso, a padronização dos documentos e relatórios exigidos pelo programa foi apontada como um fator que dificulta a expressão das particularidades locais. Em escolas com menos equipe técnica ou menos apoio da Secretaria de Educação, a burocracia acaba se tornando um obstáculo à autonomia. A autonomia se resume a uma execução técnica, sem considerar o projeto político das escolas, ela deixa de ser emancipadora e passa a ser gerencial.

Dessa forma, os relatos indicam que o PAE, ao não diferenciar suficientemente as escolas com base em seus contextos, pode acabar contribuindo para a reprodução de desigualdades já existentes no sistema educacional. A crítica dos gestores não é à existência do programa, mas à ausência de mecanismos internos de flexibilidade e sensibilidade contextual. Isso exige uma reformulação das políticas de financiamento e acompanhamento, garantindo que a autonomia escolar caminhe junto com a justiça educacional.

As atas analisadas revelam que os conselhos escolares das unidades estudadas mantêm certa regularidade nas reuniões e registram deliberações relevantes para o cotidiano das escolas. Observam-se decisões coletivas sobre o uso dos recursos do Programa de Autonomia Escolar (PAE), a organização de ações pedagógicas e a priorização de pequenas reformas estruturais. Em diversos momentos, há menções explícitas à participação de professores, pais e, em algumas escolas, de estudantes, o que indica um esforço para garantir representatividade.

Entretanto, também é perceptível que, em algumas situações, a participação dos segmentos aparece de forma mais protocolar do que efetivamente ativa. Há registros em que os encaminhamentos já estavam definidos antes da reunião, com pouca abertura para o debate ou contestação. Essa prática, embora formalmente correta, compromete o potencial pedagógico do conselho como espaço de construção coletiva.

Os conselhos escolares precisam ser reconhecidos como instrumentos reais de democratização da gestão, e não apenas como exigência normativa. Para isso, é essencial que os membros sejam formados para compreender seu papel político, administrativo e pedagógico. As atas analisadas sugerem que a qualidade da participação está diretamente relacionada ao nível de preparo dos conselheiros e ao incentivo da equipe gestora.

Outro ponto importante é a diversidade nos temas debatidos. Enquanto algumas atas registram discussões amplas, envolvendo currículo, eventos escolares e avaliação institucional, outras limitam-se a aprovar gastos e compras. Isso revela desigualdade na apropriação do espaço do conselho.

A cultura participativa na escola não se impõe, ela se constrói. O que se observa nas atas é que, onde há gestão aberta ao diálogo e comunidade engajada, o conselho assume um papel ativo. Já em contextos de maior centralização, a função do conselho se dilui, perdendo a potência transformadora prevista na proposta de gestão democrática. Por isso, é fundamental que os sistemas de ensino promovam formação continuada e criem condições para o fortalecimento desses espaços colegiados.

A relação entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação é um aspecto central para a efetivação da autonomia escolar e da gestão democrática. Esse vínculo institucional é responsável por garantir não apenas os repasses financeiros, mas também o suporte técnico, pedagógico e formativo necessário para que as unidades escolares possam planejar e executar suas ações com base em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). O diálogo entre a rede e as escolas, quando pautado na cooperação, fortalece os princípios da descentralização e da subsidiariedade, o sistema deve apoiar, e não controlar, a autonomia das unidades.

Nas entrevistas realizadas com o secretário de educação e o prefeito municipal, observou-se um reconhecimento claro da importância do Programa de Autonomia Escolar (PAE) como estratégia para descentralizar a gestão e dar mais poder às escolas. Ambos destacaram que o PAE foi pensado a partir de diagnósticos locais e da escuta das escolas,

especialmente no que se refere à demanda por maior agilidade no atendimento às necessidades escolares.

O secretário destacou que o programa nasceu com a intenção de garantir mais eficiência e respeito à singularidade de cada escola, e que a descentralização só faz sentido se for acompanhada de formação e acompanhamento contínuo. A política pública deve estar conectada à realidade das escolas e às condições concretas para sua execução. Sem isso, o risco de transferir responsabilidades sem garantir os meios necessários compromete a eficácia da política.

A análise dos resultados evidenciou que o Programa de Autonomia Escolar (PAE) tem representado um avanço importante na promoção da gestão democrática nas escolas públicas de Maracanaú. A possibilidade de planejar ações de forma mais autônoma, com base nas reais necessidades das unidades, contribuiu para fortalecer a corresponsabilidade entre os sujeitos escolares. Diretores, professores e membros dos conselhos escolares relataram sentir-se mais envolvidos nas decisões e com maior liberdade para implementar mudanças significativas em seus contextos.

Um dos aspectos mais valorizados pelos entrevistados foi a agilidade proporcionada pelo programa no uso de recursos financeiros, especialmente para pequenas reformas e aquisição de materiais. A descentralização trouxe mais flexibilidade às escolas, permitindo que enfrentassem demandas emergenciais com maior rapidez. Contudo, essa agilidade convive com um orçamento limitado, o que obriga a gestão a operar com critérios de prioridade muitas vezes difíceis de definir, como indicaram diversos gestores escolares nas entrevistas.

Apesar dos avanços, a pesquisa também revelou a existência de importantes obstáculos à plena efetivação da autonomia. Um dos principais desafios mencionados foi a ausência de formação continuada para os membros dos conselhos escolares e gestores. Muitos relatam dificuldades com a prestação de contas, com o planejamento financeiro e com a organização dos processos deliberativos. Essa fragilidade compromete a qualidade das decisões e a efetividade das práticas de gestão democrática.

Outro problema recorrente está relacionado à burocracia excessiva imposta por alguns procedimentos da Secretaria Municipal de Educação. Embora o programa proponha descentralização, muitos gestores sentem-se ainda presos a exigências que retardam ou dificultam a aplicação dos recursos. Essa tensão entre autonomia e controle é um indicativo

da chamada “autonomia administrada”, em que as escolas são responsabilizadas por ações sem que lhes sejam garantidas todas as condições necessárias para sua realização.

A participação docente também aparece como uma dimensão sensível nesse processo. Professores reconhecem a importância de sua presença nos espaços decisórios, mas apontam que a sobrecarga de trabalho dificulta o engajamento efetivo. Sem tempo adequado para o planejamento coletivo e com múltiplas tarefas acumuladas, muitos docentes acabam ausentes das reuniões dos conselhos e dos momentos estratégicos da escola. Isso limita a construção de uma gestão realmente compartilhada.

As desigualdades entre escolas também foram identificadas como um obstáculo à implementação justa do programa. As escolas indígenas, de tempo integral e localizadas em áreas mais vulneráveis relataram dificuldades adicionais, como a ausência de verbas específicas para ações culturais ou estruturais compatíveis com suas realidades. Essas singularidades, se não consideradas na política pública, tendem a aprofundar a desigualdade entre as unidades, o que contradiz os princípios de equidade e justiça social que devem nortear a gestão democrática.

As atas dos conselhos escolares revelam que há uma rotina deliberativa em curso, com registros regulares de votações e discussões sobre o uso dos recursos do PAE. No entanto, também foi observado que, em algumas situações, a participação da comunidade se limita a uma formalidade, com baixa presença ou pouca intervenção efetiva. Isso aponta para a necessidade de investir em processos formativos que incentivem a apropriação crítica desses espaços por todos os sujeitos escolares.

A atuação da Secretaria Municipal de Educação, embora avaliada positivamente em alguns aspectos, ainda precisa ser aprimorada no sentido de oferecer apoio contínuo, sensível à diversidade das escolas e comprometido com a formação dos gestores e conselheiros. A parceria entre rede e escola precisa se consolidar como uma relação horizontal, baseada na escuta, no apoio técnico e no respeito à autonomia institucional de cada unidade escolar.

O posicionamento do prefeito e do secretário de educação reforça o compromisso político com a continuidade do programa. Ambos reconhecem os limites ainda enfrentados e indicam a intenção de institucionalizar o PAE como uma política de Estado. Essa visão é estratégica para evitar descontinuidades e assegurar a sustentabilidade das ações ao longo do tempo, protegendo as escolas das mudanças políticas e administrativas que frequentemente comprometem programas educacionais.

Em síntese, a autonomia escolar em Maracanaú é um processo em construção, repleto de potencialidades, mas também de tensões. Ela se concretiza na medida em que os sujeitos escolares são ouvidos, participam ativamente das decisões e contam com apoio adequado para executar suas ações. Para que a autonomia se transforme em emancipação, é preciso fortalecer os pilares da formação, da equidade, da escuta e do compromisso político com uma educação pública democrática e de qualidade social.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu alcançar de forma substancial tanto a problemática quanto os objetivos estabelecidos. A investigação partiu da indagação sobre como o Programa de Autonomia Escolar (PAE) tem sido implementado nas escolas públicas municipais de Maracanaú, especialmente no que se refere à gestão democrática, à participação dos diferentes sujeitos escolares e à utilização dos recursos financeiros. Com base nas entrevistas realizadas com gestores, professores, pais e representantes do poder público, bem como na análise das atas dos conselhos escolares, foi possível atingir o objetivo geral de compreender como o PAE contribui para o fortalecimento da autonomia escolar e para a efetivação de práticas democráticas de gestão.

Além disso, os três objetivos específicos foram contemplados: identificou-se a forma como ocorre o planejamento coletivo nas escolas; analisou-se a gestão dos recursos do PAE e seu alinhamento com os processos participativos; e investigou-se o nível de envolvimento de diversos atores nos processos decisórios. Assim, os dados coletados e analisados confirmam a pertinência da proposta inicial da pesquisa, evidenciando o impacto positivo — embora ainda com desafios — da descentralização financeira para a construção de uma gestão escolar mais democrática, transparente e corresponsável.

REFERÊNCIAS

- Abrucio, F. L. (2010). *Políticas públicas no Brasil: Continuidades e rupturas*. São Paulo: Editora FGV.
- Adrião, J. A., & Peroni, P. S. (2007). *O Programa Dinheiro Direto na Escola: Descentralização e eficiência na gestão pública*. Cadernos de Pesquisa, 37(1), 33-50.
- Angelim, M. do S. F. S., & Pordeus, M. P. (2021). A gestão escolar democrática e sua importância no mundo atual. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(9), 1215–1227. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i9.2324>
- Aquino, J. G. (1999). *Autoridade e autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Batista, A. M. (2019). *A efetividade do PDDE no cotidiano escolar: Um estudo de caso em uma escola pública da Bahia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual da Bahia, Bahia, Brasil.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída*. Porto: Porto Editora.
- Borde, A. M., & Cerqueira, L. M. (2018). Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. *RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional*, 22(esp. 1), 31–48.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). *Diário Oficial da União*, seção 1. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 09 abr. 2025.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Diário Oficial da União, seção 1. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 09 abr. 2025.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Diário Oficial da União, seção 1. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 09 abr. 2025.
- Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Diário Oficial da União, seção 1. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 09 abr. 2025.
- Bresser-Pereira, L. C. (2001). *A descentralização no Brasil: O desafio da gestão democrática*. São Paulo: Editora FGV.

Cabral Neto, A., & Silva, T. C. (2004). Projeto Político-Pedagógico como mecanismo de autonomia escolar. *Gestão em Ação*, 7(1), 7–24.

Camurça, D., Moreira, A., & Braga, S. (2012). *A gestão democrática e seus desafios no contexto escolar brasileiro*. Cadernos de Educação, 29(1), 45-61.

Cândido, R., & Gentilini, J. A. (2017). *Base Curricular Nacional: Reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 33(2), 323–336.

Carbonell, P. (2002). *A escola que aprende: por uma educação integral e emancipatória*. Campinas: Papirus.

Castro, R. M. (2009). *O Programa Dinheiro Direto na Escola: A importância do controle social e da auditoria participativa*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 25(2), 99-115.

Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. A. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa científica* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Charlot, B., et al. (2021). *Por uma educação democrática e humanizadora*. São Paulo: Uniprosa.

Costa, G. M. T. D., Valadares, A. M. A., Silva, B. H. D. A., Barreto, G. S. A., Campos, H. F. S., & Souza, I. C. S. (2022). *Projeto político pedagógico*. Programa de Residência de Medicina de Família e Comunidade e Multiprofissional em Saúde da Família. Fundação Estatal Saúde da Família.

Cury, C. R. J. (2016). *Gestão educacional e liderança: Desafios e práticas*. São Paulo: Editora Vozes.

Diniz, A. S. (2007). *Autonomia escolar e gestão financeira: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

Dourado, M. A. S. (2020). *O papel da liderança educacional no fortalecimento da autonomia escolar*. São Paulo: Editora Contexto.

Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2ª ed.). Harlow: Pearson Education.

Ferreira, N. S. C. (2010). *Gestão democrática da educação: Atualidade e desafios* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Ferreira, N. S. C., Gadotti, M., Libâneo, J. C., & Paro, V. H. (2004). *Gestão democrática da escola: Atualidade e desafios*. São Paulo: Cortez.

Fetzner, A. R., & Menezes, J. S. S. (2022). *A quem interessa a democratização da escola? Reflexões sobre a formação de gestores*. São Paulo: Outras Letras.

Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2001). *Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora*. *Perspectiva*, 19(1), 71–87.
- Gadotti, M. (2010). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Atlas.
- Gadotti, M. (2012). *A função social da escola pública*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2014). Gestão democrática com participação popular. *São Paulo em Perspectiva*, 14, 1–25.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Graciani, G. D. (2015). *A função social da escola pública brasileira: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Gramsci, A. (2007). *Cadernos do cárcere* (vol. 1). São Paulo: Boitempo.
- Krawczyk, M. (2001). *Descentralização e democratização da escola pública: O caso do PDDE*. *Educação & Sociedade*, 22(77), 225-240
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2011). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Metodologia científica* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* (5ª ed.). Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2009). *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2016). *Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38–62.
- Libâneo, J. C. (2017). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lima, G. P., Oliveira, R. R., & Guardacheski, G. C. (2016). *O PDDE e a gestão escolar: Impactos e desafios na educação pública brasileira*. *Revista de Administração Educacional*, 32(2), 187-203.
- Longhi, S. R. P., & Bento, K. L. (2006). Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, 3(9), 173–178.
- Ludke, M., & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Luckesi, C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: dimensão ética e política*. São Paulo: Cortez.

Macarini, P. R., & Pereira, T. S. (2019). *Autonomia financeira e seus impactos na organização pedagógica da escola*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 35(4), 517-532.

Malta, T. F. G. E., Ribeiro, R. M., & Santos, C. S. (2021). *Autonomia escolar: Perspectiva para uma gestão democrática*. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES), 2(2), 184–208.

Martins, A. M., & da Silva, V. G. (2010). *Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: A produção de teses e dissertações (2000–2008)*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 26(3).

Moreira, M. L. S., & Braga, M. D. (2012). *Política educacional e gestão: Diagnóstico local e desafios no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, 17(52), 195-209.

Moreira, A. M. (2012). *Autonomia financeira e gestão democrática: O PDDE no contexto da escola pública*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 28(1), 45-63.

Moreira, M. L. S., & Vieira, J. F. (2017). *A autonomia financeira das escolas no Brasil: Estudo de teses e dissertações*. Cadernos de Pesquisa, 47(3), 631-649.

Oliveira, R. R. de, Libâneo, J. C., & Toschi, M. S. (2017). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, R. R., Lima, S. R., & Costa, I. A. (2021). *O impacto do Programa Dinheiro Direto na Escola no fortalecimento da autonomia escolar*. Cadernos de Pesquisa, 51(2), 177-193.

Oliveira, R. R. de, Souza, W. G., & Annegues, A. (2018). *Eficiência administrativa e pedagógica: O impacto da autonomia escolar*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 16(2), 949–962.

Paro, V. H. (2000). *A autonomia escolar e a qualidade da educação: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

Paro, V. H. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.

Paro, V. H. (2015). *Gestão democrática*. São Paulo: Cortez.

Paro, V. H. (2017). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez.

Paro, V. H. (2018). *Gestão da escola pública*. São Paulo: Cortez.

Pereira, C. M. A. L. dos S., & Carloto, M. L. (2016). A crítica ao direito à educação: por um acesso equitativo ao conhecimento escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(4), 43–60.

Ranieri, N. B. S., & Alves, A. L. A. (2018). *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/USP.

Resende, L. M. G., & Veiga, I. P. A. (2013). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.

Romão, J. A. (2021). *A política educacional no Brasil e a gestão democrática*. Campinas: Papirus.

Saviani, D. (2007). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2010). *Pedagogia e aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2019). *Pedagogia*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2020). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2021). *A função social da escola: perspectivas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados.

Soares, J. F., & Alves, M. T. G. (2013). *Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental*. *Cadernos de Pesquisa*, 43, 492–517.

Valentim, R. (2024). *A autonomia financeira como estratégia de garantia de dignidade em contextos vulneráveis*. São Paulo: Editora Ateliê.

Vasconcellos, C. S. (2000). *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (22ª ed.). São Paulo: Libertad.

Vasconcelos, D. R., & Franck, G. T. (2022). *PDDE: Avanços e limitações na autonomia escolar em municípios brasileiros*. *Revista de Política e Gestão Educacional*, 34(1), 53-68.

Veiga, I. P. A. (2009). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.

Veiga, I. P. A. (2013). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível* (3ª ed.). Campinas: Papirus.

Veiga, I. P. A. (2016). *Projeto político-pedagógico da escola* (3ª ed.). Campinas: Papirus.

Viotti da Costa, P. (2009). *A escola moderna e a exclusão social*. São Paulo: Edusp.

Takeuti, M. L. (2024). *Análise da eficácia do PDDE: Desafios e avanços na gestão financeira das escolas públicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.

Zitkoski, L. F. (2013). *A educação como espaço de transformação social: desafios contemporâneos*. São Paulo: Atlas.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). São Paulo: Bookman.

APENDICES

APÊNDICE A– Carta de Apresentação



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doutorando: Leonardo Aguiar Maia

Orientador: Prof. Dr. Orlando Pérez

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Maracanaú, Ceará - Brasil, _____ de _____ de _____

Assunto: Coleta de dados para tese de Doutorado

Senhor (a), _____, (para o Prefeito, para o Secretário de Educação e o Presidente da Câmara)

Esta pesquisa é realizada no âmbito do curso de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunção/Paraguai, sendo um requisito parcial para a conclusão do curso. O estudo intitulado "Autonomia Escolar no Município de Maracanaú: Impactos na Rotina e Gestão Escolar" tem como objetivo descrever de que forma o Programa de Autonomia Escolar influenciou a rotina e a gestão das Escolas Municipais Francisco Tabosa Filho, Senador Carlos Jereissati e da Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguari (EMIEB Povo Pitaguari), no período de 2022 a 2023, com foco em sua função social e na gestão democrática.

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa, que será conduzida por meio de um Entrevista Semiestruturada e a Análise documental. Sua participação consistirá em responder a questões que explorarão suas percepções e experiências relacionadas à implementação e aos efeitos do Programa de Autonomia Escolar.

Essa pesquisa será realizada pelo professor/cursista Leonardo Aguiar Maia, sob orientação do Prof. Dr. Orlando Pérez.

Ressalta-se que todos os dados coletados serão tratados com sigilo, garantindo a confidencialidade das informações, conforme as normas éticas vigentes. A participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo para o participante.

Desde já agradeço, colocando-me à disposição de Vossa Senhoria para mais esclarecimentos nos telefones (+55) 85 981407378 ou pelo e-mail leomaia2204@gmail.com

Atenciosamente,

Leonardo Aguiar Maia

APÊNDICE B – Carta de Apresentação

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doutorando: Leonardo Aguiar Maia

Orientador: Prof. Dr. Orlando Pérez

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Maracanaú, Ceará - Brasil, _____ de _____ de _____

Assunto: Coleta de dados para tese de Doutorado

Senhor _____ (gestor e professor)

Esta pesquisa é realizada no âmbito do curso de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunção/Paraguai, sendo um requisito parcial para a conclusão do curso. O estudo intitulado "Autonomia Escolar no Município de Maracanaú: Impactos na Rotina e Gestão Escolar" tem como objetivo descrever de que forma o Programa de Autonomia Escolar influenciou a rotina e a gestão das Escolas Municipais Francisco Tabosa Filho, Senador Carlos Jereissati e da Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguari (EMIEB Povo Pitaguari), no período de 2022 a 2023, com foco em sua função social e na gestão democrática.

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa, que será conduzida por meio de um Entrevista Semiestruturada e a Análise documental. Sua participação consistirá em responder a questões que explorarão suas percepções e experiências relacionadas à implementação e aos efeitos do Programa de Autonomia Escolar.

Essa pesquisa será realizada pelo professor/cursista Leonardo Aguiar Maia, sob orientação do Prof. Dr. Orlando Pérez.

Ressalta-se que todos os dados coletados serão tratados com sigilo, garantindo a confidencialidade das informações, conforme as normas éticas vigentes. A participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo para o participante.

Desde já agradeço, colocando-me à disposição de Vossa Senhoria para mais esclarecimentos nos telefones (+55) 85 981407378 ou pelo e-mail leomaia2204@gmail.com

Atenciosamente,

Leonardo Aguiar Maia

APÊNDICE C – Carta de Anuência

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doutorando: Leonardo Aguiar Maia

Orientador: Prof. Dr. Orlando Pérez

CARTA DE ANUÊNCIA

À [Nome da Instituição]

Assunto: Autorização para realização da pesquisa

Eu, [Nome do Responsável pela Instituição], no cargo de [Cargo do Responsável], representando a [Nome da Instituição], venho, por meio desta, manifestar a anuência para a realização da pesquisa intitulada “Gestão Democrática e Autonomia Escolar em Escolas Públicas no Município de Maracanaú”, conduzida pelo doutorando Leonardo Aguiar Maia, sob orientação do Professor Doutor Orlando Pérez, no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunção/Paraguai.

A pesquisa será realizada nas dependências da [Nome da Instituição – Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Carlos Jereissati, Escola Municipal de Ensino Fundamental do Jatobá e Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguari (EMIEB Povo Pitaguari)], no período de [determinar período considerando o tempo de tramitação no CEP].

O estudo tem como objetivo descrever de que forma o Programa de Autonomia Escolar impacta a rotina e a gestão escolar dessas instituições, com foco em sua função social e na gestão democrática, no período de 2022 a 2023. Para isso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e demais profissionais envolvidos no contexto escolar.

Ressaltamos que a participação dos envolvidos será voluntária, sem qualquer tipo de coerção, e que os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer nenhuma penalização ou prejuízo. Além disso, os dados coletados serão tratados com sigilo e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, preservando a identidade dos participantes.

Destacamos que a pesquisa não trará repercussões negativas aos participantes, e que seus resultados poderão contribuir para aprimorar as práticas de gestão democrática e fortalecer a função social das escolas.

Sendo assim, autorizamos a realização da pesquisa conforme os termos mencionados.

Atenciosamente,

[Nome do Responsável pela Instituição]

[Cargo]

[Nome da Instituição]

[Assinatura]

[Carimbo da Instituição]

Data: [Inserir data]

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doutorado: Leonardo Aguiar Maia

Orientador: Prof. Dr. Orlando Pérez

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) _____, você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada “Autonomia Escolar no Município de Maracanaú”, que faz parte do projeto de Doutorado em Ciências da Educação. Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever de que forma o Programa de Autonomia Escolar impacta a rotina da Escola Municipal Francisco Tabosa Filho, da Escola Municipal Senador Carlos Jereissati e da Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguari (EMIEB Povo Pitaguari), com foco em sua função social e na gestão democrática, durante o período de 2022 a 2023.

Esta pesquisa tem uma grande relevância social, pois busca compreender e aprimorar o Programa de Autonomia Escolar, que é fundamental para a gestão das escolas municipais. Ao investigar como esse programa impacta a rotina e a administração das Escolas Municipais Francisco Tabosa Filho, Senador Carlos Jereissati e da Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguari (EMIEB Povo Pitaguari), a pesquisa visa contribuir para o fortalecimento da função social dessas instituições e promover uma gestão democrática mais eficaz, beneficiando assim toda a comunidade escolar e, por extensão, a sociedade em geral.

Os objetivos específicos deste estudo incluem: 1 Avaliar a percepção atual do gestor, professor, pai e aluno sobre a eficácia do Programa de Autonomia Escolar na gestão democrática das escolas; 2. Identificar as práticas de gestão escolar que foram fortalecidas ou modificadas como resultado do Programa de Autonomia Escolar. 3. Examinar como a autonomia financeira proporcionada pelo programa influenciou a alocação de recursos para atividades pedagógicas e infraestruturais. 4. Explorar as percepções dos gestores sobre os

desafios atuais e futuros relacionados à continuidade e expansão do Programa de Autonomia Escolar. 5. Propor estratégias para fortalecer a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, promovendo uma gestão ainda mais democrática e eficiente.

As entrevistas serão realizadas presencialmente e terão uma duração estimada entre 30 a 60 minutos. Elas serão gravadas em áudio para garantir a fidedignidade das informações coletadas e facilitar a análise dos dados. Nenhuma gravação em vídeo será realizada.

Com relação aos benefícios, esta pesquisa proporcionará uma rede de trocas de experiências entre os participantes, visando melhorar a Autonomia Escolar nessas unidades de ensino. Além disso, você poderá contribuir para o desenvolvimento de propostas metodológicas que servirão como estratégias para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, beneficiando toda a escola e, conseqüentemente, a sociedade.

Caso o (a) senhor (a) autorize, o participante será parte do desenvolvimento de uma proposta de metodologia que poderá contribuir como uma estratégia para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem que vai beneficiar toda a escola, e conseqüentemente a sociedade.

A participação não é obrigatória e, qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ela estuda. A pesquisa não prevê qualquer forma de gasto e os (as) participantes, tampouco serão remunerados (as) pela participação na pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária. Caso você decida não participar ou queira retirar seu consentimento no decorrer da pesquisa, poderá fazê-lo a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalização ou prejuízo. A desistência não afetará sua relação com os pesquisadores ou com a instituição envolvida. Sua decisão de recusa ou retirada será respeitada sem que seja necessário justificar-se.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação nesta pesquisa. No entanto, caso haja despesas decorrentes da sua participação, como custos com transporte para entrevistas ou outras atividades diretamente relacionadas ao estudo, poderão ser ressarcidas, conforme previamente acordado com a equipe responsável pela pesquisa. Esse ressarcimento será feito mediante apresentação de comprovantes ou notas fiscais, quando aplicável.

Todos os dados coletados durante esta pesquisa serão tratados com total confidencialidade e utilizados exclusivamente para os fins deste estudo. As informações

fornecidas serão armazenadas de forma segura, e o acesso será restrito à equipe de pesquisa. A identidade dos participantes será preservada em todas as etapas da pesquisa e nas publicações ou apresentações resultantes, garantindo que nenhum dado pessoal permita a identificação direta ou indireta dos envolvidos. Em caso de necessidade de compartilhamento de dados com outras instituições para fins acadêmicos ou científicos, será preservado o anonimato e a privacidade dos participantes.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) senhor(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) senhor(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

O presente TCLE foi impresso em duas vias iguais, sendo que uma via é destinada ao participante. Em caso de dúvidas, em qualquer momento do estudo a (o) participante poderá entrar em contato com a pesquisador Leonardo Aguiar Maia pelo telefone Tel. (+55) 85 981407378 ou pelo e-mail leomaia2204@gmail.com

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Pitágoras de Fortaleza está localizado na Rua Barão de Aratanha, 51 - Bloco A, térreo, sala próxima às coordenações, no Bairro Centro, em Fortaleza - CE. O CEP da instituição é 60.035-110. Para contato, o comitê disponibiliza o telefone (85) 3402-0901 e o e-mail cep.fortaleza@kroton.com.br.

Leonardo Aguiar Maia

Eu _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. De forma livre e voluntária, aceito participar da pesquisa: **“Autonomia Escolar no Município de Maracanaú”**. Sei que a qualquer momento poderei solicitar mais informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Maracanaú, Ceará - Brasil, _____ de _____

APÊNDICE E - Termo de Fiel Depositário

Eu, Leonardo Aguiar Maia, doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunção/Paraguai, declaro, para os devidos fins, que na condição de pesquisador responsável pela pesquisa intitulada “Autonomia Escolar no Município de Maracanaú: Impactos na Rotina e Gestão Escolar”, assumo a responsabilidade pela guarda, preservação e uso adequado dos documentos institucionais fornecidos pela [Nome da Instituição] durante o período de realização desta pesquisa.

Os documentos institucionais solicitados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, no contexto desta pesquisa, respeitando os princípios éticos, legais e de confidencialidade. As informações contidas nos referidos documentos não serão divulgadas publicamente nem compartilhadas com terceiros, exceto mediante autorização expressa da instituição cedente ou para cumprimento de exigências legais.

Comprometo-me a devolver todos os documentos fornecidos assim que a pesquisa for concluída ou quando solicitado pela [Nome da Instituição], garantindo que os materiais permanecerão íntegros e em conformidade com sua finalidade original.

Caso haja necessidade de publicação ou apresentação de dados derivados dos documentos institucionais, comprometo-me a garantir a preservação do anonimato da instituição e dos indivíduos envolvidos, em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Pitágoras de Fortaleza.

Por meio deste termo, assumo total responsabilidade pela integridade e confidencialidade das informações contidas nos documentos institucionais fornecidos, isentando a [Nome da Instituição] de qualquer responsabilidade pelo uso indevido das informações por parte do pesquisador.

Maracanaú, Ceará - Brasil, ____ de _____ de 2024.

Leonardo Aguiar Maia

Doutorando em Ciências da Educação – Universidad Autónoma de Assunção

Contato: (+55) 85 98140-7378 E-mail: leomaia2204@gmail.com

Nome do Representante da
Instituição

Cargo: _____

Nome da Instituição: _____

Contato: _____

APÊNDICE F - Validação dos Instrumentos de Pesquisa

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doutorando	Leonardo Aguiar Maia
Orientador	Prof. Dr. Orlando Pérez

Maracanaú, Ceará- Fortaleza - Brasil, _____ de _____ 2024

Prezado (a) Professor (a),

Esta solicitação tem o propósito de solicitar **validação** dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados em minha pesquisa de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA, já verificados e liberados pelo professor orientador, e para os quais solicito a análise sobre a adequação das questões formuladas, a sua coerência e clareza.

As colunas que apresentam as siglas C (coerência), QT (qualidade técnica), e R (representatividade) deverão ser assinaladas com X em cada uma delas, caso atenda aos requisitos.

Caso haja dúvidas em relação a alguma delas poderá ser usado o espaço para observações, e se necessário descrevê-las no verso da folha.

Os instrumentos são constituídos por formulários de entrevistas e serão utilizadas na coleta de dados da pesquisa.

Grato pelo apoio.

Leonardo Aguiar Maia

Título: Autonomia Escolar no Município de Maracanaú

Objetivo Geral:

Descrever como o Programa de Autonomia Escolar no Município de Maracanaú impactou a rotina da Escola Municipal Francisco Tabosa Filho, da Escola Municipal Senador Carlos Jereissati e da Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguari (EMIEB Povo Pitaguari), com foco em sua função social e na gestão democrática, durante o período de 2022 a 2023.

Objetivos específicos:

- 1 Avaliar a percepção atual do gestor, professor, pai e aluno sobre a eficácia do Programa de Autonomia Escolar na gestão democrática das escolas;
2. Identificar as práticas de gestão escolar que foram fortalecidas ou modificadas como resultado do Programa de Autonomia Escolar.
3. Examinar como a autonomia financeira proporcionada pelo programa influenciou a alocação de recursos para atividades pedagógicas e infraestruturais.
4. Explorar as percepções dos gestores sobre os desafios atuais e futuros relacionados à continuidade e expansão do Programa de Autonomia Escolar.
5. Propor estratégias para fortalecer a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, promovendo uma gestão ainda mais democrática e eficiente.

INSTRUMENTOS POR OBJETIVOS		
OBJETIVOS	FONTES	INSTRUMENTOS
1 - Avaliar a percepção atual do gestor, professor, pai, aluno e prefeito sobre a eficácia do Programa de Autonomia Escolar na gestão democrática das escolas.	Gestor escolar, Professor, Pai, Aluno, Prefeito	Entrevista, Questionário
2 - Identificar as práticas de gestão escolar que foram fortalecidas ou modificadas como resultado do Programa de Autonomia Escolar.	Gestor escolar, Professor, Prefeito	Entrevista, Questionário
3 - Examinar como a autonomia financeira proporcionada pelo programa influenciou a alocação de recursos para atividades pedagógicas e infraestruturais.	Gestor escolar, Professor, Prefeito, Secretário de Educação, Presidente da Câmara	Entrevista, Questionário, Análise documental
4 - Explorar as percepções do gestor, professor e prefeito sobre os desafios atuais e futuros relacionados à continuidade e expansão do Programa de Autonomia Escolar.	Gestor escolar, Professor, Prefeito, Secretário de Educação	Entrevista, Questionário
5 - Propor estratégias para fortalecer a participação da comunidade escolar no	Gestor escolar, Professor, Pai, Aluno,	Entrevista, Questionário, Grupos focais

processo de tomada de decisões, promovendo uma gestão ainda mais democrática e eficiente.	Prefeito	
---	----------	--

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PREFEITO

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Em 2006, Vossa Excelência sancionou a Lei nº 1.096, que criou o Programa de Autonomia Escolar – PAE. O que motivou a criação desse Programa?	Resposta	C	QT	R
2. Quais foram as mudanças mais relevantes na gestão das escolas municipais naquela época a partir da implantação do aludido Programa?		C	QT	R
3. Houve alguma resistência à implantação do Programa? Quais?		C	QT	R
4. Atualmente, exercendo o terceiro mandato como Prefeito de Maracanaú, como o Senhor avalia que a gestão das escolas, no que se refere à autonomia financeira, tem contribuído para a função social e a gestão democrática das escolas municipais?		C	QT	R
5. De que maneira o Senhor considera que o Programa de Autonomia Escolar favorece a gestão democrática das escolas?		C	QT	R
6. De que maneira a transferência de recursos financeiros para as escolas, facilitou a administração descentralizada da escola? Até que ponto a transferência de recursos para as escolas tornou a gestão escolar mais autônoma, no que se refere aos aspectos administrativos e acadêmicos?		C	QT	R
7. Quem são as pessoas que decidem a forma de aplicação dos recursos no contexto local da escola? Quais os impactos que o PAE produziu na comunidade escolar? Ou seja, de que forma, a gestão escolar conseguiu aproximar professores, alunos, pais e demais atores envolvidos no dia a dia da escola?		C	QT	R
8. Quais avanços o senhor destaca na gestão escolar municipal com o desenvolvimento do PAE?		C	QT	R
9. De que maneira o senhor avalia a eficiência da aplicação dos recursos do Programa por parte da comunidade escolar?		C	QT	R
10. De forma geral, qual a análise que o senhor faz acerca do PAE e a política de educação no Município de Maracanaú, nos anos de 2022 e 2023?		C	QT	R
11. O senhor acredita que o PAE continua atendendo às expectativas iniciais em termos de gestão democrática nas escolas?		C	QT	R
12. Quais são os principais desafios que o senhor identifica na continuidade e expansão do Programa de Autonomia Escolar nos próximos anos?		C	QT	R
13. O senhor acredita que há necessidade de novas políticas ou ajustes no PAE para incentivar uma maior participação de pais, alunos e professores na gestão escolar?		C	QT	R

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Em 2006, a Lei nº 1.096 criou o Programa de Autonomia Escolar – PAE. Qual o contexto que motivou a criação desse Programa?	Resposta	C	QT	R
2. Quais foram as mudanças mais relevantes na gestão das escolas municipais naquela época a partir da implantação do aludido Programa? Por exemplo, quais		C	QT	R

mudanças foram necessárias na estrutura organizacional?				
3. Houve alguma resistência à implantação do Programa? Quais?		C	QT	R
4. Atualmente, exercendo o cargo de Secretário-Executivo de Educação, como o Senhor avalia a gestão das escolas, no que se refere a autonomia financeira, considerando o Programa de Autonomia Escolar? Quais demandas surgiram no dia a dia da escola com a execução do PAE?		C	QT	R
5. De que maneira o Senhor considera que o Programa de Autonomia Escolar favorece a gestão democrática nas escolas? Quem são os atores envolvidos? E como a participação é efetivada?		C	QT	R
6. Como a transferência de recursos para as escolas tornou a gestão escolar mais autônoma, no que se refere aos aspectos administrativos e acadêmicos?		C	QT	R
7. Como o PAE impacta a comunidade escolar? Quais competências são desenvolvidas com os diversos atores?		C	QT	R
8. Houve ou há a necessidade de treinamentos para quem atua diretamente na gestão dos recursos do PAE?		C	QT	R
9. Quais avanços o senhor destaca na gestão escolar municipal com o desenvolvimento do PAE?		C	QT	R
10. O que mudou na rotina escolar com a execução do PAE, nas áreas de gestão de compras e serviços, manutenção e obras? Como as demandas são atendidas? Como as decisões são compartilhadas? Como é garantida a transparência dos recursos recebidos e gastos?		C	QT	R
11. De forma geral, qual a análise que o senhor faz acerca do PAE e a política de educação no Município de Maracanaú, nos anos de 2022 e 2023?		C	QT	R
11. O senhor acredita que o PAE continua atendendo às expectativas iniciais em termos de gestão democrática nas escolas?		C	QT	R
12. Quais são os principais desafios que o senhor identifica na continuidade e expansão do Programa de Autonomia Escolar nos próximos anos?		C	QT	R
13. O senhor acredita que há necessidade de novas políticas ou ajustes no PAE para incentivar uma maior participação de pais, alunos e professores na gestão escolar?		C	QT	R

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PRESIDENTE DA CÂMARA

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Considerando que o Poder Legislativo representa a vontade popular, ou seja, exerce suas funções visando à defesa dos direitos da sociedade, como Vossa Excelência avalia que o Programa de Autonomia Escolar está relacionado à gestão democrática nas escolas do Município?	Resposta	C	QT	R
---	----------	---	----	---

2. O Programa de Autonomia Escolar - PAE viabiliza a transferência de recursos orçamentários e financeiros às escolas públicas municipais. Partindo da premissa de que é função do Poder Legislativo a fiscalização dos recursos públicos, como a Câmara dos Vereadores realiza o acompanhamento da execução dos recursos transferidos e aplicados por meio dessa política pública?		C	QT	R
3. De que forma Vossa Excelência considera que o PAE impacta na comunidade escolar, com relação a solução das demandas apresentadas pelos alunos, pais e profissionais da educação?		C	QT	R
4. Como Vossa Excelência avalia a percepção da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, pais e alunos, sobre a eficácia do Programa de Autonomia Escolar na promoção da gestão democrática nas escolas municipais?				
5. Como Vossa Excelência julga que o PAE contribui para o desenvolvimento das funções da escola?		C	QT	R
6. De que forma o Poder Legislativo dialoga com a comunidade escolar para acompanhar os recursos recebidos e gastos pela gestão escolar?		C	QT	R
7. Quais avanços o senhor destaca na gestão escolar municipal com o desenvolvimento do PAE?		C	QT	R
8. De forma geral, qual a análise que o senhor faz acerca do PAE e a política de educação no Município de Maracanaú, nos anos de 2022 e 2023?		C	QT	R
9. Na visão de Vossa Excelência, quais práticas de gestão escolar foram fortalecidas ou modificadas como resultado direto do Programa de Autonomia Escolar?		C	QT	R
10. Como Vossa Excelência avalia a influência da autonomia financeira, proporcionada pelo PAE, na alocação de recursos para atividades pedagógicas e infraestrutura escolar?		C	QT	R
11. Quais são os principais desafios que Vossa Excelência enxerga para a continuidade e expansão do Programa de Autonomia Escolar? Existem planos ou propostas no Poder Legislativo para enfrentar esses desafios e fortalecer o PAE?		C	QT	R
12. Quais estratégias Vossa Excelência sugere para fortalecer a participação da comunidade escolar (pais, alunos e professores) no processo de tomada de decisões, promovendo uma gestão escolar ainda mais democrática?		C	QT	R

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Gestor Escolar

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Há quanto tempo o senhor está atuando na educação no Município de Maracanaú?	Resposta	C	QT	R
2. Há quanto tempo o senhor está atuando como gestor escolar no Município de Maracanaú?		C	QT	R
3. No que se refere à estrutura organizacional, como a escola é organizada?		C	QT	R
4. Quem são as pessoas envolvidas com o Programa de Autonomia Escolar? Quais são as atribuições de cada um?		C	QT	R
5. Na sua opinião, quais são as competências necessárias para quem atua no gerenciamento do PAE na escola?		C	QT	R

6. Houve ou há a necessidade de treinamentos para quem atua diretamente na gestão dos recursos do PAE?		C	QT	R
7. Quais as vantagens do PAE para a gestão escolar?		C	QT	R
8. Como o senhor avalia a eficácia do Programa de Autonomia Escolar na promoção da gestão democrática dentro da sua escola?		C	QT	R
9. Na sua opinião, como o PAE tem contribuído para a qualidade do ensino e para os resultados acadêmicos dos alunos?		C	QT	R
9. Quais os desafios para a gestão do PAE? Quais demandas surgiram com a execução do Programa?		C	QT	R
10. Considerando os aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos e de gestão de pessoas, de que maneira as políticas educacionais são impactadas pelo PAE?		C	QT	R
11. Na sua opinião, de que forma o processo de descentralização financeira na escola contribui para a autonomia escolar?		C	QT	R
12. Como o PAE se relaciona com a gestão democrática da escola? De que maneira as informações sobre receitas e despesas são divulgadas e discutidas com a comunidade escolar?		C	QT	R
13. Quais práticas de gestão escolar o senhor considera que foram fortalecidas ou modificadas desde a implementação do PAE?		C	QT	R
14. Qual o papel do Conselho Escolar na gestão do PAE na escola?		C	QT	R
15. Quem participa do Conselho Escolar?		C	QT	R
16. Como o senhor avalia a participação da comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários) nesta escola? Quais são as formas de participação e diálogo entre a comunidade e a escola, e como essas deliberações são registradas e socializadas?		C	QT	R
17. Como o senhor vê o papel do PAE em incentivar uma maior participação da comunidade escolar nas decisões importantes da escola?		C	QT	R
18. De que forma você considera que o PAE impacta na comunidade escolar? Como as demandas da comunidade são analisadas e atendidas?		C	QT	R

19. Em sua opinião, de que maneira a descentralização dos recursos financeiros tem contribuído para o desenvolvimento das funções da escola?		C	QT	R
Como a autonomia financeira proporcionada pelo PAE tem influenciado a alocação de recursos para atividades pedagógicas e infraestrutura na sua escola?		C	QT	R
20. Qual é a sistemática da tomada de decisões nesta escola? Para você é relevante a participação da comunidade escolar nas decisões da escola? Justifique:		C	QT	R
21. Como ocorre a prestação de contas dos recursos do PAE?		C	QT	R
22. Considerando as necessidades da escola, como são tomadas as decisões de compra de bens e serviços?		C	QT	R
23. Como as políticas educacionais são executadas pela sua escola em consonância com o Programa de Autonomia Escolar, e como essa execução fortalece a gestão democrática?		C	QT	R
24. De forma geral, qual a análise que o senhor faz acerca do PAE e a política de educação no Município de Maracanaú, nos anos de 2022 e 2023?		C	QT	R
25. Quais desafios o senhor identifica na continuidade e expansão do Programa de Autonomia Escolar em sua escola?		C	QT	R

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Professor

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

ENTREVISTA – PROFESSOR	Resposta	C	QT	R
1. Há quanto tempo o(a) senhor(a) está atuando na educação no Município de Maracanaú?		C	QT	R
2. Há quanto tempo o(a) senhor(a) está atuando como professor(a) nesta escola?		C	QT	R
3. Como o PAE influenciou a organização pedagógica e as práticas de ensino na sua escola?		C	QT	R
4. Na sua opinião, quais são as competências necessárias para os professores que atuam sob a gestão do PAE?		C	QT	R
5. Houve ou há necessidade de treinamentos específicos para os professores que participam da gestão do PAE?		C	QT	R

6. Quais as vantagens do PAE para a gestão pedagógica e o desenvolvimento das atividades em sala de aula?		C	QT	R
7. Como o(a) senhor(a) avalia a eficácia do PAE na promoção da gestão democrática na sua escola?		C	QT	R
8. Como o PAE contribui para a qualidade do ensino e resultados acadêmicos?		C	QT	R
9. Quais são os principais desafios que o(a) senhor(a) enfrenta ao trabalhar dentro do PAE?		C	QT	R
10. Como o processo de descentralização financeira impacta as atividades pedagógicas na escola?		C	QT	R
11. Como o PAE se relaciona com a gestão democrática da escola?		C	QT	R
12. Quais práticas pedagógicas foram fortalecidas ou modificadas desde a implementação do PAE?		C	QT	R
13. Como o(a) senhor(a) vê o papel do PAE em incentivar uma maior participação dos professores?		C	QT	R
14. Como o(a) senhor(a) avalia a participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas da escola?		C	QT	R
15. Como o PAE impacta na qualidade do ensino e nas atividades pedagógicas?		C	QT	R
16. Como a autonomia financeira proporcionada pelo PAE influencia a alocação de recursos pedagógicos?		C	QT	R
17. Em sua opinião, como a descentralização dos recursos contribui para o desenvolvimento das funções pedagógicas?		C	QT	R
18. Qual é a sistemática da tomada de decisões pedagógicas na escola?		C	QT	R
19. Como ocorre a prestação de contas dos recursos do PAE relacionados a materiais pedagógicos?		C	QT	R

20. Como são tomadas as decisões de compra de materiais didáticos e serviços educacionais?		C	QT	R
21. Como as políticas educacionais são executadas pela escola em consonância com o PAE?		C	QT	R
22. De forma geral, qual a análise que o(a) senhor(a) faz acerca do PAE e da política de educação?		C	QT	R
23. Quais desafios o(a) senhor(a) identifica na continuidade e expansão do PAE na escola?		C	QT	R
24. Como o(a) senhor(a) vê a relação entre o PAE e a melhoria da infraestrutura e dos recursos didáticos?		C	QT	R

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Pai

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Como membro do Conselho Escolar, como você atua na gestão da escola?	Resposta	C	QT	R
2. Quais são suas atribuições no Conselho Escolar?		C	QT	R
3. Como você avalia sua participação no Conselho com o objetivo de uma gestão democrática?		C	QT	R
4. De que forma o recebimento de recursos financeiros, pela escola, favorece a gestão de materiais, atividades curriculares e extracurriculares, bem como a infraestrutura da escola?		C	QT	R
5. Como você participa das decisões da escola? O que precisou aprender para conseguir participar das deliberações?		C	QT	R
6. Considerando as necessidades da escola, como são tomadas as decisões de compra de bens e serviços?		C	QT	R
7. De que forma você considera que o Programa de Autonomia Escolar - PAE impacta na comunidade escolar?		C	QT	R
8. Como você avalia que o PAE contribui para o desenvolvimento das funções da escola?		C	QT	R
9. Como você avalia a participação da comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários) nesta escola? Quais as formas de participação e diálogo entre a comunidade e a escola?		C	QT	R
10. Como você tem conhecimento das decisões tomadas?		C	QT	R

11. De forma geral, qual a análise que você faz acerca do PAE e o dia a dia da escola, nos anos de 2022 e 2023?		C	QT	R
12. Como você avalia a eficácia do Programa de Autonomia Escolar na promoção da gestão democrática dentro da escola onde seu filho(a) estuda?		C	QT	R
13. Como você acredita que a participação dos pais pode ser fortalecida nas decisões escolares?		C	QT	R

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Título: **Autonomia Escolar no Município de Maracanaú**

Doutorando	Leonardo Aguiar Maia
Orientador	Prof. Dr. Orlando Pérez

1.DADOS DO AVALIADOR

Nome completo			
Formação			
Instituição de Ensino			
Local		Data	
Assinatura do Avaliador			

2.DADOS DO AVALIADOR

Nome completo			
Formação			
Instituição de Ensino			
Local		Data	
Assinatura do Avaliador			

3.DADOS DO AVALIADOR

Nome completo			
Formação			
Instituição de Ensino			
Local		Data	
Assinatura do Avaliador			