



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

CRISTIANE RODRIGUES BATISTA

QUE AUTONOMIA É ESSA? UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO
PROGRAMA DE AUTONOMIA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO
DE MARACANAÚ (CE)

FORTALEZA

2025

CRISTIANE RODRIGUES BATISTA

QUE AUTONOMIA É ESSA? UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA
DE AUTONOMIA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ (CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B336q

Batista, Cristiane Rodrigues.

Que autonomia é essa? Uma avaliação em profundidade do programa de autonomia escolar da rede municipal do município de Maracanaú (CE) / Cristiane Rodrigues Batista. – 2025.
222 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Maria de Nazaré Moraes Soares.

1. Política pública educacional. 2. Gestão educacional. 3. Autonomia escolar. 4. Autonomia econômico-financeira. 5. Programa de autonomia escolar. I. Título.

CDD 320.6

CRISTIANE RODRIGUES BATISTA

QUE AUTONOMIA É ESSA? UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA
DE AUTONOMIA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ (CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Avaliação de Políticas Públicas,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes
Universidade de Brasília (UNB)

Em primeiro lugar a Deus por me permitir a oportunidade de adquirir novos conhecimentos. A minha família e em especial ao meu esposo Edu, exemplo de companheirismo em todos os momentos da minha vida ao qual foi meu grande incentivador para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, elevo meus mais sinceros agradecimentos a Deus, fonte inesgotável de força e inspiração em cada etapa desta jornada.

Ao meu esposo Edú, cujo apoio incondicional, paciência e incentivo foram pilares fundamentais para a concretização deste sonho do início ao fim. Sua presença constante me impulsionou a seguir adiante, mesmo nos momentos mais desafiadores, compreendendo sempre as minhas ausências em casa.

De maneira muito especial, agradeço à minha orientadora - Professora Nazaré Soares - sua dedicação incansável foi um farol em toda a trajetória desta dissertação. Destaco que ela não apenas compartilhou seu vasto conhecimento, mas também demonstrou um cuidado singular, conduzindo-me e me guiando com atenção e paciência até a conclusão desta etapa. Ademais, seu olhar detalhista, que a princípio poderia parecer rigoroso, revelou-se essencial para a qualidade e o aprimoramento deste trabalho, contribuindo de maneira inestimável para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Minha gratidão se estende a cada um dos professores do corpo docente do Programa de Pós-Graduação do MAPP. As diferentes perspectivas e abordagens apresentadas em cada disciplina enriqueceram meu olhar sobre o tema da pesquisa e ampliaram meus horizontes. A dedicação de cada um foi essencial para o meu percurso acadêmico.

Minha gratidão se estende também à Secretaria de Educação, na pessoa da Anísia, pela compreensão e flexibilidade demonstradas ao longo desta jornada acadêmica. Seu apoio foi essencial para conciliar as demandas profissionais com os estudos.

De uma forma bem carinhosa meus sinceros agradecimentos a uma amiga muito especial Beatriz Dias que partilhou comigo as angústias e os desafios do processo de conciliação entre estudo e as múltiplas demandas cotidianas, uma amiga que certamente tornou esta caminhada mais leve e uma pessoa que levarei para minha vida.

E por fim, aos meus colegas de turma, cada *insight* compartilhado em sala de aula enriqueceu profundamente a minha compreensão e contribuiu significativamente para a construção deste trabalho. A troca de experiências foram inestimáveis.

“Quem não se ocupa de política já tomou a decisão política de que gostaria de se ter poupado: serve o partido dominante” (Frisch, 1972, s.p).

RESUMO

A presente pesquisa pretende avaliar o Programa de Autonomia Escolar (PAE) nas escolas da Rede Municipal de Maracanaú, no Ceará, criado em 2006, junto a Secretaria de Educação. A autonomia é um conceito complexo e que se constrói ao longo da história por meio das relações com diferentes esferas sociais, políticas e de interesses próprio (Morin, 2014; Massaú; Karck, 2020; Coutrim, 2016; Santos, 2024). A autonomia escolar, por sua vez, deve ser vista como um processo contínuo de negociação e construção coletiva que está ligado às demandas sociais por uma educação que prepare os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania (Lima, 2023; Mello, 2024; Muller, 2021). O PAE foi criado com o objetivo de descentralizar a gestão educacional municipal, conferindo às escolas maior autonomia administrativa e financeira. Fundamentado na Lei Municipal nº 1.096 de 2006 e alinhado à legislação educacional, especificamente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB - (Brasil, 1996). Abordada em uma perspectiva da avaliação contra hegemônica, esse trabalho busca avaliar o PAE - no município de Maracanaú (Ceará) - a partir da perspectiva da avaliação em profundidade nas dimensões de conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade da política (Rodrigues, 2008, 2016, 2011). Ademais, realizaremos uma investigação que se orienta por uma abordagem de pesquisa qualitativa (Minayo, 2017), considerando os objetivos dessa investigação. Já a pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva e traz como estratégia o estudo de caso múltiplo (Yin, 2015). No tocante a coleta de dados, ela se dará por meio de técnicas como: pesquisa documental e aplicação de entrevistas semiestruturadas (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). Essa análise será realizada a partir da análise documental e análise do discurso Orlandi, (2020), visando compreender os processos que encaminham a autonomia no contexto escolar a partir do PAE. Por fim, os resultados da pesquisa avaliativa apontam que: (i) Ainda que haja uma proposta de descentralização, a autonomia escolar é limitada por entraves burocráticos e dependência da Secretaria de Educação; (ii) Os sujeitos institucionais reconhecem parcialmente os avanços do programa, mas revelam contradições entre a teoria e a prática, em meio a percepções críticas veladas e apontam também desigualdades na distribuição de recursos e desafios estruturais que dificultam a equidade entre as escolas; (iii) Os Conselhos Escolares se destacam como instâncias fundamentais na gestão democrática e no controle social. Diante do exposto, apesar das limitações, o PAE tem potencial para promover melhorias educacionais, ao viabilizar investimentos e fortalecer o vínculo entre escola e comunidade. Contudo, seu modelo gerencial enfrenta tensões com a realidade das escolas, exigindo revisões para garantir efetividade e

justiça na política educacional.

Palavras-chave: Política pública educacional; Gestão educacional; Autonomia escolar; Autonomia econômico-financeira; Programa de autonomia escolar.

ABSTRACT

The present research aims to evaluate the School Autonomy Program (PAE) in the public schools of the Maracanaú Municipal Network, in Ceará, Brazil. The program was created in 2006 by the Municipal Department of Education. Autonomy is a complex concept that has been constructed historically through relationships with various social, political, and self-interest spheres (Morin, 2014; Massaú & Karck, 2020; Coutrim, 2016; Santos, 2024). School autonomy, in particular, should be understood as a continuous process of negotiation and collective construction that responds to social demands for an education that prepares students not only for the labor market but also for full citizenship (Lima, 2023; Mello, 2024; Muller, 2021). The PAE was established to decentralize municipal educational management by granting schools greater administrative and financial autonomy. It is grounded in Municipal Law No. 1.096 of 2006 and aligned with educational legislation, especially the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) (Brazil, 1996). From a counter-hegemonic evaluation perspective, this study seeks to assess the PAE in Maracanaú through an in-depth evaluation framework that considers the content, context, trajectory, temporality, and territoriality of the policy (Rodrigues, 2008, 2016, 2011). The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2017), and considering its objectives, it is characterized as exploratory and descriptive, using the multiple case study method as its strategy (Yin, 2015). Data collection will involve techniques such as document analysis and semi-structured interviews (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). The analysis of the collected data will be conducted through document analysis and discourse analysis (Orlandi, 2020), aiming to understand the processes that shape autonomy in the school context through the PAE. The evaluative research findings indicate that: (i) Although the program proposes decentralization, school autonomy is limited by bureaucratic barriers and dependency on the Department of Education; (ii) Institutional actors partially recognize the program's advances but reveal contradictions between theory and practice, express veiled critical perceptions, and point out inequalities in resource distribution and structural challenges that hinder equity among schools; (iii) School Councils stand out as key bodies in promoting democratic management and social oversight. Despite its limitations, the PAE has the potential to drive educational improvements by enabling investments and strengthening ties between schools and communities. However, its managerial model faces tensions with the real conditions of schools, demanding revisions to ensure the effectiveness and fairness of the educational policy.

Keywords: Public educational policy; Educational management; School autonomy; Economic and financial autonomy; School autonomy program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	– Mapa de Maracanaú (Relevo e Hidrografia)	75
Figura 02	– PIB de Maracanaú no ano de 2020	78
Figura 03	– Série Histórica de resultado do SPACE-ALFA	79
Figura 04	– Mapa dos bairros do município de Maracanaú.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	– Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa	24
Quadro 02	– Matriz de categorias de análise teórica	72
Quadro 03	– Escolas que mais cresceram no resultado do SPACE-ALFA	80
Quadro 04	– Quantidade de escolas contempladas com recurso do PAE, por região	81
Quadro 05	– Amostra proposta para a pesquisa avaliativa	82
Quadro 06	– Perfil dos entrevistados da pesquisa	82
Quadro 07	– Matriz resumo de articulação metodológica	86
Quadro 08	– Estruturação dos dados da AD para a pesquisa avaliativa	88
Quadro 09	– Ranking dos Municípios com maior PIB (2006)	94
Quadro 10	– Taxas de crescimento (%) do PIB trimestral (Brasil e Ceará– 2006)	95
Quadro 11	– Descrição das leis da criação do PAE à sua última modificação	100
Quadro 12	– Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (i) objetivo da pesquisa	112
Quadro 13	– Análise do discurso sobre conteúdo e contexto do PAE	137
Quadro 14	– Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (ii) objetivo de pesquisa	139
Quadro 15	– Análise do discurso sobre a trajetória institucional do PAE	154
Quadro 16	– Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (iii) objetivo da pesquisa	160
Quadro 17	– Análise do discurso sobre a territorialidade e temporalidade do PAE	180
Quadro 18	– Plano de Divulgação em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I)	188

SUMÁRIO

1	CENÁRIO PRELIMINAR	14
1.1	Definição da política pública em estudo, das motivações e do campo avaliativo	14
1.2	Problema, justificativa e pressupostos da pesquisa	20
1.3	Objetivos do estudo, aspectos metodológicos, escopo ético e estrutura do trabalho	23
2	TRAJETÓRIA TEÓRICA PARA A PESQUISA AVALIATIVA	27
2.1	A autonomia da escola sob uma perspectiva social e histórica	27
2.2	Gestão escolar no contexto da Administração Pública	50
2.3	Políticas Públicas Educacionais	57
3	EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA PARA A PESQUISA AVALIATIVA	68
3.1	Abordagem avaliativa, tipologia da pesquisa e categorias de análise	68
3.2	Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa	75
3.3	Procedimentos para a coleta de dados e para a análise dos dados	83
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
4.1	Análise do Contexto e Conteúdo do PAE	81
4.2	O PAE em sua trajetória institucional	139
4.3	Avaliando o PAE em sua temporalidade e territorialidade	156
5	CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA	182
5.1	Contribuições teóricas e empíricas e plano de divulgação em CT&I	182
5.2	Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros	189
5.3	Recomendações da pesquisa avaliativa para a agenda pública e produto técnico	191
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICE A – AUTORIZAÇÕES PARA A PESQUISA E TCLE	217
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	219
	APÊNDICE B1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O GESTOR GERAL E COORDENADOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO	219

APÊNDICE B2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DE PAIS, PARTICIPANTE DO CONSELHO ESCOLAR	221
APÊNDICE B3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O REPRESENTANTE DE PROFESSORES, PARTICIPANTE DO CONSELHO ESCOLAR	222

1 CENÁRIO PRELIMINAR

No contexto nacional, a partir da CF (Brasil, 1988), o conceito de autonomia se tornou um tema em construção e disputa no âmbito educacional. Com a LDB, a busca da autonomia é tratada com foco na autonomia das instituições de ensino e no fortalecimento de suas capacidades de gestão pedagógica, administrativa e financeira, como forma de descentralizar e tornar mais flexível a gestão educacional, incentivando as instituições a tomarem decisões que atendam melhor às suas comunidades de forma a proporcionar uma educação mais participativa e contextualizada. No Ceará, a partir da Lei nº 17. 618, de 20 de agosto de 2021, dispõe sobre a gestão democrática na rede pública estadual de ensino e estabelece diretrizes claras sobre a autonomia escolar. Essa lei possui o propósito de assegurar a autonomia das instituições de ensino.

Dos seus 184 municípios, o Ceará tem implantado uma política de autonomia nas escolas por meio de programas como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o Programa Escola Nota 10, que reforçam o bom desempenho de estudantes por meio incentivos financeiros.

Esta seção introdutória, aborda o Programa de Autonomia Escolar (PAE) em Maracanaú, Ceará, focalizando na definição da política pública, suas motivações e o campo avaliativo estabelecido para esta pesquisa. Ele foi criado com o objetivo de descentralizar a gestão educacional municipal, conferindo às escolas maior autonomia administrativa e financeira. Fundamentado na Lei Municipal nº 1.096 de 2006 e alinhado à legislação educacional nacional, o programa visa fortalecer a infraestrutura escolar e otimizar a aplicação de recursos financeiros através do repasse direto às unidades escolares. Já a avaliação deste programa se insere em um campo metodológico multidimensional, que busca não apenas medir os impactos quantitativos, mas também compreender os aspectos qualitativos da gestão escolar e pedagógica sob sua influência.

Nesta primeira unidade, percorremos pelos aspectos introdutórios de definição, motivação, de levantamento de hipóteses e objetivos, reconhecendo o contexto temático e os aspectos necessários para a constituição da pesquisa.

1.1 Definição da política pública em estudo, das motivações e do campo avaliativo

O Programa de Autonomia Escolar (PAE) foi instituído pela Prefeitura de Maracanaú, no estado do Ceará, através da Lei Municipal nº 1.096 de 19 de maio de 2006 (Maracanaú, 2006), e modificado por dispositivos posteriores, sendo desenvolvido em parceria com as

escolas da rede municipal de educação, objetivando descentralizar as ações de manutenção das unidades escolares, visando restabelecer as condições de estrutura e espaços físicos, a manutenção corretiva e preventiva de equipamentos e materiais permanentes, e ainda, a ampliação de instalações.

O Programa em questão tem como objetivo aprimorar a gestão das escolas, adequando-as aos padrões mínimos de funcionamento, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996). Esta política é financiada com recursos oriundos do Tesouro Municipal, vinculados ao cumprimento das exigências do artigo 212 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), podendo também obter o aporte de outras fontes, em especial, o Salário-Educação¹.

Para viabilizar a execução das ações, é utilizado o método de financiamento, mediante a transferência de recursos diretamente às escolas, através de seus respectivos Conselhos Escolares, legalmente constituídos e adimplentes quanto à situação jurídica e fiscal. A Secretaria de Educação de Maracanaú elabora o Termo de Transferência Direta (TTD) e encaminha ao Comitê de Programação Financeira (COPFIN) da Secretaria de Gestão, Orçamento e Finanças para aprovação. Em seguida, gera o Cronograma de Desembolso e o Termo de Compromisso para liberação de recursos aos Conselhos Escolares.

Nesse contexto, destaca-se que, as escolas também possuem outras fontes de recursos que ocorrem objetivamente através de vários outros programas, cuja execução é regida por planos de atendimento que são elaborados pelos gestores gerais das escolas, através da plataforma digital “PDDE Interativo” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007), oriundo do Governo Federal, programas estes que têm suas metas e ações bem definidas, no tocante à execução financeira, ou seja, os recursos não podem ser aplicados fora do escopo proposto.

Desse modo, as escolas detêm autonomia, mediada por critérios definidos pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para solucionar demandas de manutenção e de conservação de seus imóveis, bem como para o suprimento de aquisições de materiais diversos que subsidiem as ações pedagógicas propostas em seu currículo escolar, com vistas ao atingimento de metas que favoreçam o rendimento da aprendizagem de seus alunos.

Na perspectiva de Kant (1996), a autonomia com vistas às perspectivas democráticas tem intrínseca ligação com a capacidade de indivíduos e coletivos terem tomadas de decisão a partir de seu senso crítico, livres, conscientes e passíveis de conduzir, inclusive suas ações, de maneira autônoma. Segundo o autor a autonomia é a capacidade do indivíduo agir baseado em

¹ O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988.

suas leis que ele mesmo define, sendo essencial para o conceito de moral. Assim, uma sociedade que concorre com a autonomia permite aos seus que exerçam sua liberdade ética e política, trilhando seu próprio caminho alicerçado na razão e respeito aos seus pares.

Para Habermas (1984), a visão da autonomia dentro de uma democracia ideal é erigida através de processos de comunicação e deliberação pública. O autor defende que, em uma democracia plena, o poder é corroborado pela inclusão dos cidadãos em processos racionais e discursivos de tomada de decisão, consubstanciando uma autonomia coletiva onde há a possibilidade de todos intervirem no processo político sem coação ou manipulação externa.

A autonomia transcende a mera liberdade de ação e representa a capacidade de uma coletividade ou de um indivíduo de estabelecer suas próprias normas, isto é, de auto instituir-se, de refletir criticamente sobre os princípios e valores que os orientam, e de reformá-los segundo seus próprios julgamentos e necessidades. A democracia, sob essa perspectiva, não se restringe a um regime político, mas configura-se como um processo incessante de autocrítica e transformação, onde os cidadãos tomam para si o controle das instituições e da estrutura social, abrindo caminho para uma deliberação pública autêntica e para a mudança coletiva (Castoriadis, 1975).

As características de autonomia democrática conforme demonstrado vão de encontro a noção de “democracia permitida”, referindo-se a sistemas democráticos que delimitam e direcionam a participação dos seus cidadãos na política.” Conforme aborda Chomsky (1989), ao apontar como as elites e o Estado controlam a informação e o debate público cerceando a autonomia dos cidadãos. O autor afirma que esses sistemas democraticamente permitidos limitam as escolhas reais dos indivíduos quando manipulam a opinião pública e tendência as tomadas de decisão direcionadas aos interesses dominantes.

Já a democracia gerenciada constitui uma modalidade de governo em que as estruturas de poder conservam seu domínio enquanto encenam o funcionamento democrático. A autonomia dos cidadãos é limitada por meio de variados mecanismos – desde a regulação midiática até a restrição das opções políticas – que confinam a participação a limites aceitáveis para o sistema vigente. Em vez de favorecer uma deliberação genuína e a potencial transformação social, o que se propicia é uma forma controlada de participação, na qual a autonomia é sacrificada em prol da estabilidade e da preservação do status quo (Wolin, 2008).

Nessa mesma tônica, Foucault (1979) coteja estas deliberações quando debate a análise de como o poder se espraia e manifesta-se sutilmente. Pois este, procura assumir o controle dos indivíduos e por consequência molda, de maneira a atender interesses hegemônicos, uma sociedade onde a autonomia é guiada em constante vigilância. O autor entende que em uma

"democracia permitida", as instituições atuam e são engenhadas para garantir que liberdades sejam podadas, e que estas estejam dentro de limitações impostas, e as práticas de liberdade estejam sujeitas a dispositivos de controle e regulação, compelindo aos indivíduos integrantes daquela sociedade a aceitação.

Sartori (1987) pondera e traz uma reflexão sobre as limitações das "democracias permitidas" ao levar em consideração os perigos das "democracias controladas", onde nesta a autonomia dos cidadãos é suprimida através de processos eleitorais pouco transparentes ou por um sistema midiático restrito e manipulador. O autor defende que em uma democracia ideal, a esfera do direto ao pluralismo e a refutações estejam completamente garantidas, contrapondo a efígie de "democracias controladas" caracterizada pela restrição dos indivíduos no intento de atuar em liberdade dentro dos sistemas políticos.

Dessa forma, a autonomia cidadã em uma democracia não se realiza de forma isolada, mas por meio de processos comunicativos em que todos os participantes têm a possibilidade de manifestar, interrogar e transformar seus interesses e perspectivas. Tal processo é essencial para legitimar o exercício do poder e edificar uma vontade coletiva de modo racional e livre (Habermas, 1984).

A autonomia dos cidadãos numa democracia não é alcançada individualmente, mas através de processos de comunicação em que todos os participantes podem expressar, questionar e transformar seus interesses e opiniões. Esse processo é fundamental para legitimar o poder e construir uma vontade coletiva de maneira racional e livre. A autonomia como processo é facilitada pelo pluralismo e participação ativa dos indivíduos constituintes de uma sociedade, enquanto, em uma "democracia permitida", a autonomia destes é suprimida no intento de se manter uma ordenação no controle que favorece interesses específicos (Sartori, 1987).

Por assim dizer, a discussão acerca da qualidade da educação perpassa por um conjunto de variáveis que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, portanto, políticas (Saviani, 2014). A educação, portanto, é influenciada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social cultural e política de uma sociedade (Peroni, 2012).

Santos (2018), nesse contexto, evidencia que o embate oriundo da implementação de políticas públicas voltadas para a educação envolve dimensões que vão além do arcabouço legislativo externo da escola, interferindo diretamente em resultados educativos, como é o caso da autonomia da escola. No que concerne aos indivíduos que estão efetivamente incluídos nessa sistemática, passivos da política pública em análise, o PAE, é que essa conscientização já há

muito vem sendo reiterada nos estudos de ciências sociais como também nas ciências educacionais voltados para a prática educacional.

Uma importante reflexão quando da garantia do direito à educação é a aplicação das políticas públicas como tessitura ao sistema de ensino ante as desigualdades sociais, educacionais e reveses escolares ora como empecilhos à educação aos mais pobres. Essas políticas usadas como fermentas hodiernamente promovem ao corpo escolar serem protagonistas na aplicação de práticas escolares inovadoras, que buscam transcender a estes desafios na escola ancorados às políticas públicas democráticas alicerçando um caminho para a garantia do direito à educação (Azevedo Mello, Moll, 2020).

Neste mesmo contexto, da importância das políticas públicas, é evidenciado em seu turno por Guareschi (1996), que nas últimas décadas tem-se dado maior relevância, diante do ônus das ciências sociais, a interdependência entre educação e processos sociais. No universo de um processo social global a educação faz parte não como um ente posto à parte, contudo agora, é considerada como parte constituinte no contexto histórico-social.

Corroborando com essa ideia, é *mister* pensar que para promover uma educação de qualidade, deve-se garantir um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer, para isso é importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado espaço escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas. Em um estudo de caso feito por Biondi, Martini e Lima Neto (2015), diversos são os fatores que favorecem o processo de formação educacional e de escolarização do indivíduo. No estudo, os autores se concentram em evidenciar aspectos, como a temperatura da escola, fato que invariavelmente precisam da gestão autônoma e diversificada da escola para que recursos sejam direcionados para determinados esforços, de modo que sejam potenciais para a melhoria do processo educacional.

Nesse ensejo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, artigo 15 (Brasil, 1996), os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público (*Ibid.*, 1996).

Tendo esse contexto em mente, o campo avaliativo para o qual recorreremos nesta pesquisa será a avaliação em profundidade. Em um primeiro momento, é válido reforçar que é inviável abraçar hipóteses que delineiem um método circular, estabelecendo uma relação entre o empiricamente observado e o reflexivamente ponderado tanto pelo pesquisador quanto pela prática pesquisada (Rodrigues, 2011). Nesse contexto, é crucial considerar, de maneira

holística, as práticas, fontes, sujeitos, interferências e intercorrências no processo avaliativo (Gussi, 2019; Rodrigues, 2011; 2008), evidenciando a sua relação quase que direta com a política em questão. A proposta de avaliação, como analisamos em seção específica, trata-se da avaliação em profundidade, (Rodrigues, 2016; 2011; 2008), cuja implicação considera que a avaliação deve se estabelecer de forma extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, multi e a interdisciplinaridade como a condição primeira da tarefa da pesquisa (Rodrigues, 2016). Tal aspecto permite salientar que a perspectiva avaliativa da política satisfaz a intenção de se debruçar sobre um duplo fazer, qual seja: a satisfação de uma questão de pesquisa, bem como a avaliação da política pública como uma devolutiva à sociedade.

A partir do exposto e, entrelaçados à trama dos consensos e divergências que atravessam a avaliação de políticas públicas e a trajetória de vida acadêmica e profissional desta pesquisadora que foram as peças basilar de alicerce e de encontro com o tema dessa dissertação, pedimos a permissão para proceder com a escrita de nosso interesse na primeira pessoa do singular do discurso. Sou licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e possuo especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Gerência em Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ingressei no serviço público no município de Maracanaú em 2008 no cargo efetivo de professora de Educação Básica, sendo que desde 2009 trabalho na Secretaria de Educação de Maracanaú (SME) com efetivo exercício no Setor de Suporte Técnico às Unidades Executoras.

No percurso profissional, atuo diretamente na orientação a execução financeira dos recursos financeiros recebidos pelas escolas no âmbito municipal, estadual e federal. Meu envolvimento com o tema parte dos desafios no exercício das atividades de formação dos núcleos gestores do município de Maracanaú, no que tange as orientações na execução da dimensão financeira de 82 escolas municipais situadas no município de Maracanaú desde 2009.

No decorrer desses anos de experiências como técnica da Secretaria de Educação desenvolvi uma visão crítica para questionar se a autonomia financeira advinda do aporte de recursos públicos investidos nas escolas da rede municipal de Maracanaú através de seu Programa de Autonomia Escolar (PAE), tem sido efetiva na elevação dos índices de aprendizagem dos alunos atendendo as demandas da comunidade escolar. Sendo diante deste cenário, o interesse em avaliar em profundidade um programa local implementado pelo município, com o desejo de validar ou redimensionar ações dentro desta política que contribuam para o seu aperfeiçoamento.

A autonomia escolar, como discutido por autores como Kant, Habermas e Castoriadis,

é um conceito central nas políticas educacionais, buscando descentralizar a gestão e fortalecer a capacidade das escolas de tomar decisões alinhadas às suas realidades. Desde 2009, tenho atuado na Secretaria de Educação de Maracanaú, inicialmente focada na orientação da execução financeira dos recursos destinados às escolas.

Ao longo dos anos, essa função me proporcionou um contato íntimo com a rotina escolar, permitindo-me observar não apenas os aspectos financeiros, mas também os desafios pedagógicos e de gestão enfrentados pelas unidades. Inicialmente, minha preocupação se concentrava na correta aplicação dos recursos, mas, gradativamente, percebi que a autonomia escolar era um tema muito mais complexo e multifacetado, com implicações que transcendiam a esfera financeira.

Como profissional da educação, sempre me inquietou a busca por modelos de gestão que realmente empoderassem as escolas, permitindo que elas se tornassem protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Essa inquietação se intensificou ao perceber que, muitas vezes, a autonomia era mais um discurso do que uma prática efetiva, gerando frustração e desmotivação nas equipes escolares.

Ao iniciar esta pesquisa, meu anseio era contribuir para a construção de um conhecimento que pudesse transformar essa realidade, oferecendo subsídios para o aprimoramento do PAE e para a promoção de uma autonomia escolar genuína. Esta pesquisa não se limita a descrever a realidade do PAE, mas busca analisá-la de forma crítica, identificando os entraves que impedem a plena realização da autonomia escolar e propondo caminhos para superá-los.

Ao longo da pesquisa, não me furtei a questionar as concepções de autonomia que embasam o PAE, buscando uma compreensão mais ampla e contextualizada desse conceito. Motivada pela busca de aprimorar o PAE e fortalecer a autonomia escolar em Maracanaú, esta pesquisa se propõe a avaliar em profundidade o programa, considerando as perspectivas dos diferentes atores envolvidos e as múltiplas dimensões da autonomia escolar no enfoque da gestão financeira.

1.2 Problema, justificativa e pressupostos da pesquisa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), promulgada no contexto da reforma administrativa do estado brasileiro, estabeleceu, em seu artigo 15, que os sistemas de ensino abonarão às escolas públicas de educação básica partes destes, níveis crescentes de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, respeitando as

normas gerais do direito financeiro público (Brasil, 1998). Assegurar, nesse sentido, às unidades escolares progressivos graus de autonomia administrativa e de gestão financeira, significa que estaria sob a responsabilidade da escola o aporte de recursos do orçamento de cada ente federado repassado, com vistas ao atendimento e resolução de suas demandas. Desse modo, cumpre destacar que essa autonomia se justifica em sua necessidade na medida em que Rinaldi (2014) considera que além de um interposto de construção de valores e conhecimentos a escola também é um local onde se instrui e somos instruídos, onde se desenvolve a cultura pessoal e coletiva sujeita a inter-relação social e política em um vínculo de profunda e genuína reciprocidade.

O Programa de Autonomia Escolar foi estruturado com base no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), oriundo do Governo Federal, como já explicado, e vinculado aos anseios dos segmentos que compõem a escola e articulados com as normas estabelecidas pelas políticas educacionais ou legislações vigentes, evidenciam a importância da política em estudo, pois consiste, de forma efetiva e de caráter complementar, em suprir a necessidade financeira das escolas, favorecendo a autonomia de seus núcleos gestores, e em consonância ao que preleciona a Constituição Federal, em seu artigo 205, onde afirma que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Nessa consideração, como já bem sabemos, o “[...] direito tem um papel fundamental no processo de conformação das estruturas sociais, que apresentam suas demandas, as quais, em maior ou menor grau, são elaboradas por políticas públicas (Pordeus *et al.*, 2023, p. 5). Para tanto, é imprescindível que entendamos a formação das políticas públicas e quem está envolvido nesse contexto, vez que, para que seja possível avaliá-las, é preciso antes mesmo entender como são formadas.

Segundo Mastrodi e Ifanger (2019), a expressão política pública tem sido usada como ação por parte do Estado em vista a solucionar problemas sociais, ou seja, um recurso genérico para assegurar direitos, sobretudo, os sociais. Contudo, elas devem ser avaliadas a partir de sua função para o fim do seu propósito, a saber, a materialização objetiva do Estado. Em suma, as políticas públicas validam e corroboram um objetivo específico porque é voltada ao crescimento econômico ou desenvolvimento social anteriormente prognosticada na lei de sua criação do qual custo foi previamente autorizado por lei orçamentária.

Rosa (2021, p. 13) observa que as políticas públicas “[...] são instrumentos técnico-políticos voltados ao enfrentamento de um dado problema social: algo que é considerado

indesejável e que desperta uma ação em contrapartida.”. Ora, as políticas públicas antes mesmo que sejam avaliadas já são formadas, a partir de um objeto político: o direito fundamental tutelado.

Nesse sentido, podemos denominar nesta pesquisa a análise das políticas públicas através das seguintes perspectivas: enquanto objeto político, aspecto social e impacto educacional. Dos três, o ponto em comum que podemos realçar, tal como defendido por Lejano (2012), é o fato de as políticas públicas serem formadas de modo a responder a um problema de caráter público. Tal reconhecimento de objeto político em relação às políticas públicas está efetivamente relacionado ao fato de que a materialização de direitos não pode ficar dependente de regras, princípios ou postulações de qualquer natureza jurídica, em virtude, especificamente, de seu aspecto social, assim, “[...] dependendo igualmente de formulação de políticas públicas”, para que não se corra o risco de termos um normativo constituído de “normas mortas” (Casimiro; Souza, 2020, p. 607).

Sem que se desconsidere as diversas teorias do ciclo das políticas públicas, consideraremos duas principais etapas trabalhadas por Reck (2023), implantação e avaliação. Isto é, o impacto do programa para a autonomia financeira de fato da escola e como se dá o contexto de implementação da política, considerando capacitação, objetivo, meios/modos, configuração de fiscalização, gestão e coordenação do programa.

Nessa toada, é evidente que consideraremos as outras etapas, pois não é possível que alguns aspectos sejam descobertos, mas a justificativa desta pesquisa se calca no que se germina e consolida nas etapas mencionadas. Isso porque, por procurarmos reconhecer, entender e estabelecer a relevância do Programa de Autonomia Escolar (PAE), precisamos, nesse sentido, analisar o seu impacto, portanto, educacional. Por assim dizer, enquanto pergunta norteadora, nos debruçamos em responder: Qual é o impacto percebido do Programa de Autonomia Escolar nas escolas da rede municipal de Maracanaú/CE em relação à melhoria da qualidade do ensino, envolvimento da comunidade escolar e eficácia da gestão educacional?

O caminho para a resposta do questionamento nos imputa pressupostos que nos fazem perceber, ao analisar o contexto de implementação da política pública, que há evidentemente um forte apelo aos fundamentos, objetivos e práticas voltadas ao aspecto democrático da educação e da própria gestão ser direcionada para à área escolar contemplada pelo programa, incorrendo numa forma de descentralização do domínio da autonomia, permitindo que a escola, por ser conhecedora de seu contexto decida os caminhos a serem percorridos.

A própria finalidade do propósito educacional deve ser reconhecida, nesse sentido, a partir das políticas públicas e dos programas institucionais vigentes na escola, como é o caso

do Programa de Autonomia Escolar, conferindo, na análise do ambiente escolar, bem como na avaliação da política pública, se a sua implantação está vinculada ao sistema de educacional com visão economicista, que considera a escola como um lugar, no qual a formação para o trabalho seria sua fulcral finalidade, e que os recursos destinados seriam com o pretexto de preocupação com a autonomia da escola, quando na verdade configuraria apenas o reforço mais “familiarizado” de uma estrutura que caminha na contramão da emancipação humana (Evangelista, 2014; Libâneo, 2011; Libâneo; Freitas, 2018).

Com efeito e como forma de encontrar a lacuna de pesquisa, realizamos o estado da arte sobre a temática central da pesquisa, a política pública do PAE, são elas: sobre a efetividade do PAE na visão do gestor financeiro e geral (Abreu, 2024); sobre os impactos do Programa para a organização e funcionamento da escola e a identificação de aspectos limitadores da política, propondo estratégias de ampliação e/ou de melhorias para a política (Valentim, 2024); sobre a participação dos Conselhos Escolares (Jales, 2024); avanços da inclusão social a partir do PAE (Gonzaga, 2024). Os estudos supracitados, contemplam as produções acadêmicas a respeito do PAE dos últimos 5 anos (2019 – 2024) e, assim como o nosso possuem apontam para a avaliação do Programa de Autonomia Escolar tendo diversos recortes dessa política. Nesse ensejo, não identificamos pesquisas sobre o PAE que discutisse a real autonomia das escolas em relação ao programa, daí pretendemos preencher essa lacuna teórica e empírica.

Assim, pode-se dizer que há uma lacuna teórica neste contexto que está relacionada à avaliação da efetividade da autonomia escolar proporcionada pelo Programa de Autonomia Escolar (PAE), especificamente no que tange à gestão financeira das escolas municipais. Embora a legislação brasileira estabeleça a concessão gradual de autonomia pedagógica e administrativa às unidades escolares, há uma lacuna na compreensão de como essa autonomia é exercida na prática, especialmente no que diz respeito à gestão financeira. A literatura existente tende a focar mais nos aspectos teóricos e nos dispositivos legais que fundamentam essa autonomia, deixando de lado uma análise mais profunda sobre como as escolas efetivamente utilizam os recursos financeiros concedidos pelo PAE para melhorar a qualidade educacional, promover o envolvimento da comunidade escolar e fortalecer a gestão educacional, do ponto de vista pedagógico, sobretudo.

1.3 Objetivos do estudo, aspectos metodológicos, escopo ético e estrutura do trabalho

Considerando o que foi discutido, esta pesquisa tem como objetivo geral: Avaliar o Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará), a partir da perspectiva

de autonomia na LDB, em relação à melhoria da qualidade do ensino, envolvimento da comunidade escolar e eficácia da gestão educacional. A partir do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- i. Analisar, a partir da perspectiva de autonomia na LDB, qual a influência do PAE na capacidade de decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas e no envolvimento da comunidade escolar definidos a partir do Conselho Escolar;
- ii. Analisar o conteúdo e o contexto do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) qual a influência do PAE na capacidade de decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas e no envolvimento da comunidade escolar definidos a partir do Conselho Escolar;
- iii. Compreender a trajetória institucional do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) e as ações das Unidades Executoras considerando os princípios da administração pública;

Enquanto percurso metodológico, traçaremos uma pesquisa avaliativa de cunho qualitativo, com análise documental e levantamento bibliográfico, de avaliação *ex-post*, em função do momento que se realiza e dos objetivos que persegue.

Trata-se de uma pesquisa com finalidade exploratória, procurando aprimorar ideias e ajudar na formulação de pressupostos teóricos para pesquisar futuras, além de devolver à sociedade um aparato científico, com base nos resultados da pesquisa. A perspectiva avaliativa será de avaliação em profundidade, bem como terá como a coleta de dados principal a observação e entrevista narrativa. A análise de dados se dará por triangulação, com conseguinte apresentação de resultados e produção de material autêntico. Como forma de sintetizar a matriz objetiva a ser seguida durante o percurso desta pesquisa, propusemos um quadro ilustrativo, como segue:

Quadro 01: Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa

OBJETIVO GERAL: Avaliar o Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará), a partir da perspectiva de autonomia na LDB, em relação à melhoria da qualidade do ensino, envolvimento da comunidade escolar e eficácia da gestão educacional.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERSPECTIVA AVALIATIVA	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS
(i) Analisar, a partir da perspectiva de autonomia na LDB, qual a influência do PAE na capacidade	Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2016, 2011, 2008)	A autonomia escolar não se limita a uma questão técnica ou burocrática, mas se apresenta como um princípio fundamental para a construção de uma gestão educacional participativa e democrática. A existência do Conselho Escolar assegura que a autonomia da escola não seja meramente técnica ou burocrática,

de decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas e no envolvimento da comunidade escolar definidos a partir do Conselho Escolar;		mas que esteja enraizada em princípios democráticos e operam como instâncias deliberativas essenciais para a operacionalização de programas de autonomia.(Oliveira; Nunes, 2023; Rodrigues, 2021; Santos; Oliveira, 2019; Costa; Silva, 2022; Oliveira; Nunes, 2023); A autonomia é um conceito complexo e que se constrói ao longo da história por meio das relações com diferentes esferas sociais, políticas e de interesses próprio (Morin, 2014; Massaú; Karcck, 2020; Coutrim, 2016; Santos, 2024); A autonomia escolar deve ser vista como um processo contínuo de negociação e construção coletiva que está ligado às demandas sociais por uma educação que prepare os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania (Lima, 2023; Mello, 2024; Muller, 2021);
(ii) Analisar o conteúdo e o contexto do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) qual a influência do PAE na capacidade de decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas e no envolvimento da comunidade escolar definidos a partir do Conselho Escolar;		A gestão escolar como proposta da Administração Pública busca propiciar meios de garantir o direito à educação, às políticas de democratização e institucionalização da gestão democrática nas escolas (Oliveira, 2019; Parente, 2017; Weber, 2010); As questões racionalistas e gerencialistas do contexto escolar, associadas, por exemplo, à responsabilização de unidades escolares, a partir de um rank de resultados de exames externos, imputando às melhores a destinação de prêmios, de verbas ditas tomadas de decisões e alocação de recursos nas escolas. (Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013; Saviani, 2013; Brooke, 2006); É imprescindível que os próprios indivíduos participantes do Programa, bem como os secretários municipais tenham consciência da estrutura administrativa escolar, dinamizando a governança educacional e levando em conta as especificadas pedagógicos (Garcia, 2018; Freitas, 2012; Lima 2011; Paro, 2011).
(iii) Compreender a trajetória institucional do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) e as ações das Unidades Executoras considerando os princípios da administração pública;		Políticas públicas são parte de um conjunto de processos por onde são elaborados e implementados programas de ação pública, em que são subordinadas aos interesses de objetivos estritamente explícitos (Lima; D'Ascenzi, 2016; Muller; Surel, 2002; Lima <i>et al.</i>, 2018); As políticas públicas contribuem de forma significativa no rendimento da aprendizagem dos alunos da rede municipal (Bucci, 1997; Bucci, 2022; Silva; Pereira, 2017); As implicações da alocação de recursos nas escolas interferem na qualidade da educação, pois é inevitável que a verba repassada não impacte na melhoria da escola, uma vez que proporciona uma proposta de melhoria tanto pedagógica, quanto administrativa e não somente de gestão (Libâneo; Freitas, 2018; Souza, 2024; Gomes, 2024).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa avaliativa

Quanto ao escopo ético deste trabalho, todos os procedimentos, no que concerne à normalização estabelecida pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), no contexto de estudos sociológicos, antropológicos e/ou epidemiológicos, demanda pela integridade das pessoas envolvidas. Isso implica no respeito à identidade do interlocutor/agente participante e na possível desistência voluntária, sem quaisquer imposições que possam gerar prejuízos para ambas as partes. O respeito ao consentimento informado é crucial, assegurando-se que os participantes compreendam integralmente as expectativas antes de concordarem com a participação na entrevista. Isso abrange o entendimento do tempo necessário para a entrevista

ou qualquer outro envolvimento com a pesquisa, e de quem terá acesso aos dados e quais são os riscos e os benefícios associados à feito.

Tal participação, ainda que ocorra de maneira direta ou indireta, abrangendo suas narrativas, peculiaridades e subjetividades intrínsecas, será submetida ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Isto, pois, conforme preconiza o Conselho Nacional de Saúde – CNS, pela Resolução Nº 466/2012 (Brasil, 2012) e 510 (Brasil, 2016), nas pesquisas em/com seres humanos deve ser submetido o TCLE, para assegurar aos participantes do estudo informações acerca dos seus objetivos, bem como o anonimato, a liberdade para o consentimento e desistência da participação em qualquer momento, sem prejuízo para sua assistência (*Ibid.*, 2016).

Esta dissertação se dividirá em 6 momentos, quais sejam: a introdução, na qual evidencia-se o panorama geral da pesquisa. A seguir o percurso teórico epistemológico desenvolvido como veremos a seguir, na seção 2. O traçado metodológico, no qual se desenhará toda a trajetória da pesquisa dentro e fora do campo. Na seção 4, teremos a análise por triangulação, com base na avaliação em profundidade e dados coletados. Na seção 5, trazemos as considerações finais, com conseqüentes referências utilizadas nesta pesquisa e documentos adicionais essenciais no trabalho. Além disso, como forma de devolução para a sociedade o material autêntico evidenciando os resultados levantados na presente dissertação.

2. TRAJETÓRIA TEÓRICA PARA A PESQUISA AVALIATIVA

2.1 A autonomia da escola sob uma perspectiva social e histórica

Segundo Castoriadis (1992) a autonomia, sob um contexto de teoria política, é concebida como a faculdade de uma sociedade ter o potencial, de se autolesgilar. Em suma, criar suas próprias leis, diretrizes ou princípios, baseados em reflexões, orientações no âmbito de ações políticas e autoquestionamentos, na condição da não dependência de imposições externas. A autonomia nessa visão, não está balizada somente e restritamente à liberdade individual, no entanto ela está inserida em um conceito de esforços coletivos de auto instituição, onde nela os indivíduos constituintes da sociedade filiam-se de maneira ativa na definição das regras que regerão suas vidas. Desta forma, a autonomia que estes indivíduos sejam sujeitos questionadores ao invés de meramente reproduzir normas herdadas ou impostas, sendo necessário uma ativa reflexão sobre o social. Perfazendo-se assim a autonomia como um processo não estático e inacabado tendo a constante necessidade de participação ativa dos seus pares na construção e renovação das instituições, rivalizando diretamente aos modelos autoritários e alienantes que minam a capacidade de autogerência de uma sociedade.

Nesta ótica, Taylor (1997, p. 35) afirma que

A autonomia, como a entendemos, não é simplesmente a habilidade de se fazer escolhas independentes, mas também implica que o indivíduo seja capaz de se posicionar em relação a uma rede de significados compartilhados. Autonomia não é simplesmente uma questão de 'liberdade de escolha', mas de poder se constituir como um ser livre dentro de um quadro que possibilita a afirmação de sua identidade. Isso implica uma relação entre a individualidade e a coletividade: o indivíduo não é apenas alguém que escolhe dentro de uma esfera de possibilidades neutras, mas alguém que faz essas escolhas dentro de um contexto de significados, valores e normas que são dados pela sociedade. A autonomia política, então, é o processo pelo qual uma comunidade se constitui, onde as pessoas podem se afirmar enquanto indivíduos, mas também têm a responsabilidade de contribuir para um bem comum, um reconhecimento mútuo e o fortalecimento de um projeto coletivo que permite que todos os seus membros se realizem plenamente.

O termo “Labirinto”, trazido por Castoriadis (1992), demonstra que a autonomia não se perfaz em um caminho linear. Malgrado, há um envolvimento de um processo complexo onde os indivíduos devem se moldar e assumir questões pertinentes ao poder, liberdade e organizações coletivas.

Nesta mesma toada Amorim (1995), corrobora sobre o conceito de autonomia quando este assume uma visão que envolve a liberdade de ação concomitantemente a crítica às estruturas de poder e à necessidade de um processo contínuo de criação e reinterpretação das legislações que regem a vida dos indivíduos formadores da sociedade. A autora pondera ainda,

a importância a crítica às estruturas de poder dominantes e hegemônicas, que limitam, anulam ou distorcem as possibilidades de autonomia. Nesta perspectiva, a política tradicional se traveste e apresenta uma forma de autonomia disfarçada de subordinação, onde as liberdades individuais ou coletivas são restritas por poderes econômicos ou políticos.

Neste mesmo pensamento, Honneth (1995, p. 137-138) versa que em uma perspectiva política,

A autonomia [...] é inseparável da luta pelo reconhecimento. A liberdade verdadeira, ou seja, a liberdade como a possibilidade de viver de acordo com a própria racionalidade e desejo, não pode ser alcançada em isolamento. Ao contrário, a autonomia política só se realiza plenamente em uma sociedade em que os indivíduos possam desenvolver sua identidade de forma livre e pública, em uma rede de reconhecimento mútuo. A liberdade não é simplesmente a ausência de coerção externa, mas a capacidade de um indivíduo ou grupo de definir seu próprio destino, com base em uma aceitação e validação recíproca por parte dos outros. Em termos políticos, isso implica um processo de democratização das instituições e das relações sociais, onde todos têm acesso igual a uma esfera pública de deliberação e decisão.

Na visão de ambos os autores (Castoriadis, 1992; Amorim, 1995), a autonomia é um espaço em constante transformação e recriação de desafio e superações das normas estabelecidas e a recriação de novas formas de liberdade. Essas transformações devem estar alicerçadas com vistas ao futuro democrático para todos os indivíduos embasados sob a ótica de umas reflexões críticas e ativas sobre as condições de turno.

Na minha experiência, a escola é bem mais que um espaço físico, sendo, pois, destinada ao desenvolvimento de suas ações pedagógicas. As pessoas que a formam são imprescindíveis no processo de transformação, através do conhecimento e da convivência com o outro. É neste ambiente que as relações verdadeiramente se estabelecem, a partir de uma construção crítica dos processos que ocorrem nesse contexto social.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a autonomia da escola se amplia com ações de incentivo à participação, o que pressupõe considerar diferentes pontos de vistas e argumentar a respeito de ideias e sugestões. Não obstante, Lima (2020) no tocante às diretrizes para ação, as escolas se deparam com desafios relacionados à plena aplicação da autonomia escolar, a flexibilização, capacidade de inovação e distinção pedagógica. Concerne-se um desafio que é publicamente publicizado pelo governo não somente com caráter político outrossim na esfera de implementação prática das estratégias organizacionais.

Como veremos mais adiante, autonomia não significa poder opinar ou dizer algo, mas ter relevância no processo de tomada de decisão, aspectos que confundem na análise do que constituiria a abordagem do programa de autonomia escolar.

A autonomia escolar se reflete em pelo menos três aspectos básicos, a saber: administração, finanças e ensino (Dourado; Oliveira; Santos, 2007). Contudo, antes de abordarmos os aspectos referentes aos aspectos básicos, consideremos o fato de que no que se refere à elaboração das lógicas legislativas e políticas voltadas para a autonomia escolar, é imperativo salientar que o panorama brasileiro, nesse contexto de fortalecimento da autonomia educacional, tem sido objeto de significativas manifestações e intervenções, inclusive por parte de organismos internacionais (Lima, 2020). Estes exercem uma influência marcante na propagação da ideia de carência no âmbito da educação pública.

Defender que o Estado deve assumir as suas responsabilidades na educação, designadamente através de um projeto educativo (e forçosamente curricular) de âmbito nacional, democraticamente legitimado, significa que tanto a democracia quanto as políticas educativas e as decisões sobre o governo das escolas, o currículo e a avaliação, não são exclusivas dos governos nem se esgotam neles, até porque ninguém se educa no aparelho administrativo central do Ministério da Educação (*Ibid.*, 2020, p. 188).

Ao referirmo-nos àqueles organismos internacionais, cabe ressaltar a escolha do termo “organismos” em detrimento de “organizações”, uma vez que, embora sejam entidades político-econômicas internacionais, apresentam uma organicidade - uma estruturação que indica a construção dinâmica de seus ideais e postulações nos diversos países com os quais estabelecem relações. Dentre tais organismos, a saber: Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID), Corporação Financeira Internacional (IFC), Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF), Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (Miga) e Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), que coletivamente constituem o Banco Mundial, doravante [BM] (Silva, 2011), desempenham um papel direcionador no contexto dessas políticas.

A partir desta configuração paradigmática, conforme elucidado por Silva (2002), é explicitada a influência direta exercida pelos organismos internacionais, impactando sobremaneira a esfera educacional brasileira, notadamente a pública. Tal assertiva decorre da manipulação, por parte desses organismos internacionais, de princípios basilares como “eficiência e produtividade, como discorre o autor” (*Ibid.*, 2005, p. 63). Esses princípios, por sua vez, reverberam nas formulações das políticas públicas, sofrendo contínuo refinamento pelos próprios profissionais da educação, o que, gradativamente, culmina na inserção progressiva dos discen-tes no âmbito de interesse da classe burguesa.

No ano de 1944, precisamente no dia 22 de julho durante a Conferência de Bretton Woods – também conhecida pela alcunha de Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas – foram criados; o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a

Organização Mundial do Comércio. Para Almeida (2014, p. 2) em sentido *stricto sensu*, estas instituições foram criadas em uma realidade que “remete ao papel e ao funcionamento de organizações internacionais [...] para administrar as relações financeiras e monetárias internacionais.”, também intrinsicamente ligadas às políticas adotadas por estas nas interrelações com os países membros (Almeida, 2014).

Essas organizações são constituintes de uma burocracia internacional com papéis de regulação respondendo a interesses pecuniários hegemônicos, com poderes a manipular diretamente a economia, com plena intervenção direta na política cambial de países membros, processando seus interesses dentro de um sistema capitalista. Para Fonseca (1995, p. 173).

A uma dessas agências, o Fundo Monetário Internacional, é confiado o papel de coordenador das políticas de desenvolvimento e de promoção da estabilidade da balança de pagamentos dos países membros; à outra, o Banco Mundial, cabe o papel de intermediário entre os países doadores e beneficiários e, por ser mais ativo que normativo, funciona como fundo capaz de capitalizar financiamentos externos para o desenvolvimento de projetos prioritários, combinando recursos próprios com outros captados no mercado financeiro internacional.

Os princípios instituídos pela restauração-liberal conservadora iniciada na Inglaterra no final dos anos 70 foram aglutinados e subjugados pelos países da América Latina, estes legitimavam as benesses político-financeiras das elites internacionais; sobretudo em incidir, segundo Silva (2002, p. 12), “na desregulamentação, na privatização de empresas estatais. na redução das políticas sociais, no equilíbrio orçamentário, no controle do déficit público e sobre os sindicatos.”. Os preceitos daquela restauração se opunham ao modelo do Estado do Bem-Estar Social, que defende a instituição do pleno emprego, crescimento econômico, a ampliação inequívoca dos direitos sociais. Na América Latina, diante de total instabilidade econômica, sobretudo, quando das expensas da quitação das dívidas externas, alicerçava-se um cenário ideal para que o FMI e o BM assumissem o controle das políticas macroeconômica e os compeliem a se adequar às suas reformas institucionais regulando o fluxo financeiro inserido em um processo de acumulação capitalista (Silva, 2002).

Para, Fonseca (1995) as políticas creditícias do BM aplicam juros altíssimos nos processos de financiamento comercial, revelando-se assim uma política antissocial, antidemocrática e de altos impactos monetários aos países devedores. Ainda segundo essa política, os créditos concernentes à educação estão interrelacionados e compelidos a serem submetidos a projetos educacionais aprovados segundo critérios do próprio BM. Destarte, os governos federais e estaduais se limitam a se adaptar àquela sujeição previamente ditada por essas organizações, assim, quando há a disposição dos cumprimentos das normas por parte dos

governos, o BM manifesta aos investidores possibilidades de retornos lucrativos nestes países. O intervencionismo da política e ideologia em sua concretude perfaz-se nas negociações, o BM em seus termos faz uma avaliação preditiva na capacidade monetária e política do país e posteriormente calcula o risco que o país tem para torná-lo apto às suas indicações a possíveis indicações aos investidores.

Silva (2002) versa que no Brasil, com o fortalecimento dos vínculos de dependência e subordinação aos interesses do capital internacional decorrentes dos acordos e empréstimos, na pessoa dos gestores dessas instituições, o governo federal e estadual mostrava-se vulneráveis. E, devido aos pactos políticos dentro do Estado abria-se um precedente que possibilitava a fortificação de elites nacionais, forçando o país a aceitar uma forma de financiamento que posteriormente nos finais dos anos 70 mostrou-se insustentável. A autora afirma que diante desse cenário, no início dos anos 80 as políticas do BM espalhavam-se e abarcavam às políticas sociais, no tocante à educação a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394) (Brasil, 1996), da Emenda Constitucional nº. 14 (Brasil, 1996a), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Lei nº. 9.131) (Brasil, 1995) mantinham a educação pública concorrente às políticas e parâmetros deliberados pelo BM. Essas políticas de educação pública são resultantes destas imposições não apenas pela capacidade financeira desse organismo, mas também pela capacidade de gerenciamento e de manipulação dos governados.

[...] no decorrer das décadas de 1980 e 1990, a educação pública esteve sujeita à macropolítica de intervenção das instituições financeiras. Inicialmente, em decorrência da incapacidade de os estados da América Latina pagarem aos credores externos, coube ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional a tarefa política de intervenção por meio dos planos de estabilização, ajustes estruturais e reformas institucionais, a fim de redirecionar as economias desses Estados. Essa macropolítica, voltada para o ajustamento do modelo de desenvolvimento econômico, estendeu-se às políticas sociais e educacionais, de modo que o ajuste econômico foi acompanhado pelo ajuste social. No caso do Brasil, o governo federal praticou uma política de consentimento, constatada nas mudanças constitucionais, constante edição e reedição das medidas provisórias, nas reformas Administrativas e do Estado, na abertura econômica, no controle dos investimentos do setor público e nos procedimentos que induzem gradualmente à prática da concorrência para os serviços públicos – saúde, educação, habitação e previdência social – para serem redefinidos no mercado livre (Silva, 2002, p. 5-6).

Políticas educacionais tomando-se um pressuposto voltado a uma visão Americo-latina, e por conseguinte o Brasil, pode ser compreendida pela dominação e subordinação quando da interferência institucional do BM na economia e por consequente nestas que tem como pressuposto defender que a educação é um tipo de aplicação que propicia um retorno econômico a longo prazo. Essas imposições são traduzidas nas exigências estabelecidas aos

governos e empresas com capital misto, na qual o Estado detém a maioria do controle, com a finalidade de obterem o máximo de retorno do capital investido, ressaltando que, aquelas imposições causam no Estado consequências para compeli-lo à fragilidade. Para Silva (2002, p. 95); “Nesse contexto, a capacidade de o Banco Mundial intervir simultaneamente em vários países e, no caso do Brasil, alcança as escolas públicas mais recônditas.”. A autora arremata afirmando que se faz necessário realizar,

Uma síntese crítico-reflexiva demonstra que as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com a anuência dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva ou dissimuladamente, e, não sem resistências e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade (*ibid.* p. 96).

Ainda sob esta ótica, Frigotto (2001) critica a influência destas políticas neoliberais impostas, pois exigem reformas educacionais com vistas à, basicamente apenas, eficiência econômica e formação de habilidades técnicas para o mercado. Para Frigotto, esses tipos de diretrizes negligenciam aspectos fulcros da educação, como; o desenvolvimento integral do estudante e, sobretudo, a capacidade de análise crítica deste frente a realidade. Essa imposição internacional, leva a formação, ao que o autor chama de “escola improdutiva”, na perspectiva da formação cidadã, uma vez que esta dirimi o potencial transformador que a educação tem, e reforça a situação, de interdependência, da atual conjuntura social, político, cultural ou econômica ao sistema. Porém, Frigotto (2001) aventa para uma educação voltada para a emancipação social e critica o caráter alienado do sistema, destacando a supra importância da necessidade de políticas educacionais alicerçadas e amparadas a partir das necessidades concretas da população, baseado na realidade social e integralmente oposta aos modelos neoliberais. Para que assim, a educação não seja sequestrada por estas imposições, defendendo uma escola produtiva em sentido irrestrito, formando cidadãos conscientes, com criticidade e capazes de serem atores atuantes na transformação social do país.

No Brasil há um longínquo abismo de interesse entre as políticas adotadas pelo Estado daquelas almejadas pelas entidades e formadores da sociedade civil. Ainda assim, o que pode ser considerado o oposto do esperado, a dependência às intuições internacionais, intensificou-se. Na década de 80, solicitações reiteradas de empréstimos ao BM, que em conjunto ao FMI, passaram a ditar as políticas, sobretudo, as socioeducacionais no país, com intervenções nas exigências da institucionalização de políticas educacionais desde a educação básica até o ensino superior (Silva, 2002).

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI

começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza (Soares, 1996, p. 17).

Assim além dos recursos financeiros, o BM tornou-se a efígie colaboradora dos governos na instituição de programas sociais, sobretudo no período entre 1985 a 1994, que com o desarranjo fiscal culminaram em maiores intervenções no financiamento da educação pública. Próximo ao final daquele período ocorreu um estreitamento entre o BM e o governo brasileiro que culminou no desenvolvimento de projetos para a educação básica pública com contrapartida dos estados, dos municípios e FNDE. Onde, mais uma vez a destinação de recursos está destinada a setores que teriam um retorno verossímil. O cerne da política educacional segundo o BM é que esta seja autossuficiente financeiramente, alicerçada a reduções do capital público e fomento com o setor de produção, com a vinculação às coparticipações das instituições escolares de ensino fundamental anos finais e universidades com setores privados, suprimindo a pluralidade dos processos inerentes a estas associações. Diante disto entende-se que as políticas públicas educacionais apenas traduzem as intervenções macroeconômicas externas, refletindo a inabilidade do Estado para instituir políticas sociais e educacionais independentes. As políticas as quais o Estado se submete demonstra a fraqueza frente à estas imposições, refletidos à incapacidade dos governos estaduais e municipais de nem sequer administrar financeiramente os déficits sociais e o crescimento das dívidas públicas, recorrendo àquelas instituições (Silva, 2002).

O BM dispõe seu aporte financeiro para manipular diretamente as orientações educacionais dos países mais pobres. O banco considera o financiamento às escolas um contrassenso, essas instituições no cenário de mercantilismo na educação têm como principal objetivo o escoamento dos trabalhadores e seus filhos para os cursos superiores fragmentados, sequenciais, à distância entre outros assemelhados do conjunto que compõe. As propostas embutidas por estas instituições travestidas de agentes internacionais, defendem que a educação deve desempenhar o papel de erradicar a pobreza, fomentar a paz, reduzir a disseminação de doenças epidêmicas e proporcionar a estabilidade econômica nas nações carentes do mundo, entre outras diretrizes. Contudo, a questão de vivermos em uma sociedade de classes, com interesses antagônicos, na qual alguns detêm os meios de produção enquanto outros possuem apenas sua força de trabalho, não é, em nenhuma hipótese, discutida (Silva, 2002).

Intrínsecamente diante da conjuntura nacional exposta reforça-se que as políticas públicas se tornem paulatinamente mais ineficientes e restritas. Assim compelindo que haja o surgimento da verificação dos resultados das políticas públicas em uma abordagem organizacional positivista restringindo-se em uma concepção acessória da avaliação, como destaca Rodrigues (2008, p.8) ao afirmar que, “nesse contexto, sobressaem-se a abordagem gerencialista e uma concepção instrumental de avaliação, cuja função é medir, acompanhar e avaliar o êxito das reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais”.

Ainda sobre essa instrumentalização, Faria (2005, p. 100), esteia que:

A centralidade da avaliação justifica-se, assim, porque se esperava que essas “funções” garantissem a credibilidade do processo de reforma e a sustentabilidade política das diretrizes de desregulamentação e de redução do tamanho do governo, quer pela via da chamada “devolução”, ou seja, do deslocamento das funções e dos serviços para as instâncias subnacionais, quer pela via da privatização. Esperava-se, também, que pudessem ser fomentadas a transparência na gestão pública e a satisfação dos usuários/clientes.

Nessa perspectiva, é lógico que empreendamos uma análise minuciosa no intuito de discernir a compreensão do conceito de autonomia, considerando os próprios programas que são formalmente estabelecidos, promovidos e divulgados. Tal exame visa evidenciar o intrincado jogo de interesses subjacente à atuação e preocupação desses organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial (BM), no contexto das instituições de ensino público.

A esse respeito, Silva (2005, p. 64) destaca:

[...] É um jogo de política de poder em que países ricos subjugam países em desenvolvimento. É um jogo em que há o predomínio concreto das nações avançadas, decididas a apropriar-se das riquezas sociais e ambientais dos países devedores. O crescimento é do capital e não do desenvolvimento humano e social. As relações são assimétricas, com forte tendência para desconsiderar os meios multilaterais de diálogo entre as nações [...].

O neoliberalismo pode ser entendido como uma ideologia que caminha junto à lógica do mercado, ou seja, válida a liberdade de escolha, da livre concorrência, da descentralização e competências empresariais individuais dentro de um quadro institucional caracterizado por propriedades privadas e livre comércio. O poder neoliberal ofusca os bens da humanidade como cultura e educação pelo enfraquecimento da intervenção estatal e aumento de privatizações (Basso; Bezerra Neto, 2014).

Este novo modo de governança é proposto para promover sobrevivência econômica individual, institucional na era da globalização, uma vez que defende a desregulamentação e liberalização das regras comerciais. O neoliberalismo na educação se traduz em reestruturação instituições educacionais, variando instituições escolares que atendem a toda a Educação

Básica, como locais para produzir “os sujeitos altamente individualizados e responsabilizados” (Davies; Bansel, 2017, p. 248).

Diante disso, o neoliberalismo se configura como um paradigma usado para mercantilizar o setor público, por meio de uma filosofia política baseada no mercado, alunos, pais, educadores e outros dentro da população afetada começam a ver, considerar e constituir a si mesmos como seres racionais e fazer escolhas por si mesmos. Essa ontologia neoliberal ou modo de ser fez uma mudança significativa em como alunos, pais, educadores e pessoas interagem entre si e o que esperam uns dos outros. Epistemologicamente, a mudança neoliberal significou que o aprendizado e o ensino são vistos de forma mais quantitativa, com escolas como locais para disseminar uma educação mensurável e alguns alunos (frequentemente privilegiados) fazendo escolhas e tendo maior acesso a aprendizado especializado e avaliações individualizadas que lhes darão futuros promissores (Oliveira; Silva; Benigno, 2021).

Em outras palavras, o neoliberalismo criou duas maneiras distintas de criar conhecimento e verdade sobre indivíduos e instituições: (1) os testes padronizados e (2) contexto personalizado e individualizado que as instituições e indivíduos fazem sobre si mesmos para seu próprio benefício, ou seja, as escolas e os alunos estão, portanto, cada vez mais investidos na geração de conhecimento e discursos sobre quem são e o que oferecem em comparação com (ou em competição com) outros (Oliveira; Silva; Benigno, 2021).

Nessas reorientações, a axiologia ou ética do neoliberalismo no sistema educacional é valorizar indivíduos, e mais precisamente, ganhos individuais, sem consideração pelos outros e até mesmo às custas dos outros, uma vez que posiciona a educação como um bem privado em detrimento de um bem público e os alunos são obrigados a competir entre si através de um currículo imposto para servir ao sistema.

Para esse tipo ideológico, a educação serve para atingir os seguintes objetivos: (1) Restringir a educação e as pesquisas acadêmicas à serviço do mercado de trabalho, ou seja, qualificar mão-de-obra específica para suprir determinadas demandas crescentes ou esgotadas; (2) Fazer da escola palco de disseminação de ideologias neoliberais, dessa forma “fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola a fim de que cumpra mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante” (Ribeiro, 2020a, p.185); (3) Tornar a escola mercado para a indústria seja ela cultural ou tecnológica fazendo desse alunos um consumidor do produto educação, uma vez que o Estado tem seu papel como financiador cada vez menor. (*Ibid.*, 2020). Essas afirmações encontram respaldo em Laval (2019, p.17), ao afirmar que “a escola neoliberal é a designação

de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”.

A compreensão imprescindível reside no reconhecimento de que, mesmo à medida que nos distanciamos de uma lógica de dependência e nos dedicamos a um tratado que institui a autonomia da escola, não podemos negligenciar a condição intrínseca de dependência da instituição educacional em função de sua fonte de financiamento, materializada através dos tributos.

Neste ponto, emerge uma consideração digna de destaque. Dourado, Oliveira e Santos (2007) esclarecem que, à medida que o Estado se "desenvolve" com foco na Educação, intensifica-se a cobrança por iniciativas que incentivem a participação, conferindo, nesse viés, autonomia à escola. Esta deixa de ser mera extensão da administração pública, passando a desempenhar um papel preponderante que transcende a mera execução hierarquizada de "ordens". Nesse contexto, delineiam-se distintos aspectos ao abordar a autonomia escolar (Camurça; Moreira; Braga, 2012), englobando a autonomia política, a autonomia estatutária e a autonomia financeira.

Nos termos de uma autonomia estatutária, como já mencionado, é fato que deve ser afastado da consideração, pois não há como a escola propor a própria captação de verbas (não de forma suficiente) para o desenvolvimento dos projetos e atividades, bem como despesas e questões financeiras a serem orçadas pela escola. Nessa toada, para os propósitos desta pesquisa, interessa-nos a autonomia financeira porque, além de facilitar a aprendizagem coletiva do princípio da convivência democrática, também diz respeito à disponibilidade e utilização de recursos financeiros que possam proporcionar às instituições escolares, condições de funcionamento efetivo. “A orientação básica para a gestão educacional, a partir da LDB de 1996 (Brasil, 1996), é a ampliação da autonomia da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, fortalecendo sua gestão” (Lima, 2023).

A prática de liderança pode ser entendida em um contexto mais restrito ou mais amplo. Em um entendimento mais restrito deste termo, olhamos para a prática de liderança do ponto de vista de um lugar e tempo específicos e, em um sentido mais amplo, olhamos para a prática de liderança como uma parte componente de um sistema geral de prática que é influenciado não apenas pela situação imediata, pelas condições comuns da vida cotidiana e, às vezes, também por interações extraordinárias em uma instituição ou empresa, mas também pelas influências contextuais e sociais mais amplas. Neste sentido, pode ser diferenciado entre desempenho e poderes e responsabilidades financeiras dos gestores. A gestão financeira abrange a operação de sistemas para elaboração e implementação de orçamento, manutenção de um sistema de

prestação de contas, manutenção da estrutura física da instituição, registro de decisões, transações e possíveis auditorias (Macarini; Pereira, 2019).

Dessa independência, no que tange ao aspecto financeiro, decorrem considerações que demandam um aprofundamento. Em uma primeira instância, ressalta-se a discrepância entre a autonomia financeira em relação à sua gestão e a autonomia financeira enquanto autogestão (a instituição tem controle completo de se autogerir, ou seja, de agir a parti de suas necessidades e prioridades específicas). A primeira, refere-se à captação e estruturação de recursos para a condução de suas próprias atividades, ao passo que a segunda se volta, de maneira direta, para o âmbito político: a emancipação e independência da instituição educacional para organizar e regular, autonomamente, seus assuntos administrativos, especialmente no que concerne ao aspecto financeiro (Mello, 2024).

Não obstante, a concepção em questão não almeja transformar a escola em uma entidade autônoma com responsabilidades exclusivas, mas propugna pela sua edificação como um empreendimento coletivo, democrático, coparticipativo e maleável. Assim, a autonomia financeira inclui a capacidade institucional de implementar seus próprios programas de ensino vinculados aos anseios das partes que compõe a escola e vinculados às normas estabelecidas pela política ou legislação educacional vigente (Muller, 2021).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) constitui uma iniciativa do governo federal, voltada ao fortalecimento da gestão escolar e ao aprimoramento da infraestrutura das instituições de ensino público. Inaugurado em 1995, o PDDE almeja primordialmente repassar recursos financeiros de maneira direta às escolas, conferindo-lhes autonomia para investir nas necessidades prementes e específicas de cada entidade educacional.

O município de Maracanaú empreendeu esforços para que este financiamento na educação pudesse acontecer de forma efetiva, reservando assim, 80% da receita oriunda do salário educação, a ser rateada *per capita* entre todas as escolas (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

Por assim dizer, esses valores advindos do PDDE são provenientes do orçamento do Ministério da Educação (MEC) e são gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Cabe destacar que a disponibilidade de recursos pode variar anualmente, dependendo das políticas governamentais, das prioridades estabelecidas pelo MEC e das condições econômicas do país (Lima, De Oliveira e Guardasheki, 2016).

Os repasses financeiros do PDDE são efetuados de acordo com critérios estabelecidos, considerando o número de alunos matriculados na escola e outras variáveis relevantes (Lima, De Oliveira e Guardasheki, 2016). Esses recursos podem ser utilizados para diferentes finalidades, como a realização de pequenas obras de infraestrutura, aquisição de materiais

pedagógicos, manutenção predial, promoção de atividades culturais e esportivas, entre outras demandas identificadas pela comunidade escolar (Brasil, 2013). Nas linhas da legislação, dispõe (Brasil, 2013):

Os recursos do programa destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados:

- I - na aquisição de material permanente;
- II - na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
- III — na aquisição de material de consumo;
- IV - na avaliação de aprendizagem;
- V - na implementação de projeto pedagógico; e
- VI - no desenvolvimento de atividades educacionais.

Assim, a autonomia na aplicação desses recursos é um ponto central do PDDE, permitindo que as escolas, por meio de seus gestores e conselhos escolares, decidam sobre as prioridades e necessidades mais urgentes. Essa descentralização busca garantir maior eficiência na utilização dos recursos, uma vez que as decisões são tomadas mais próximas da realidade local e das demandas específicas de cada instituição de ensino, isto consistiria no que entendem Lima, de Oliveira e Guardasheki (2016) e Silva (2015) por autonomia estatutária subjetiva, a partir da autonomia financeira na prática (Lima, De Oliveira e Guardasheki, 2016).

A transparência e a *accountability* são aspectos importantes no aspecto financeiro do PDDE. Para garantir a correta utilização dos recursos, as escolas são orientadas a prestar contas de suas despesas, apresentando documentos e comprovantes que evidenciem a aplicação dos recursos de acordo com as finalidades estabelecidas (Brasil, 2013).

Destarte, o modo *accountability* que se sustenta no tripé avaliação, prestação de contas e responsabilização tende a levar a política pública a caminhar apenas para atingir resultados e metas, onde estas passam a ser soluções em si, esquecendo da complexidade do sistema para se chegar a um ponto de sucesso (Leite; Lima, 2024).

A entrada da *accountability* nas políticas educacionais, associada a mecanismos e formas de avaliação em escala mundial, representaria apenas um primeiro estágio do Estado-avaliador. Nesse estágio, a definição de políticas públicas, de modo geral, e de políticas de avaliação, em particular, contaria com “expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais ou, mesmo, da autonomia de Estados enquanto unidades de uma Federação, como no caso brasileiro (Afonso, 2013, p.271).

Nesse contexto, é perceptível a rigidez uma vez que toda a sistemática cotidiana deve ser em função de resultados aumentando o controle sobre os atores escolares não deixando espaço para erros humanos ou problemas técnicos, uma vez que a responsabilidade de gerir

recai sobre a gestão que deve explicar os déficits impostos para cada unidade escolar, uma vez que o termo *accountability*, no contexto educacional, “oscila na sua adequação conforme o interesse da sociedade civil, organizações internacionais e o dos regimes políticos e respectivos governos, sem deixar de estar associado a verificação do mercado.” (Leite; Lima, 2024, p. 160).

Portanto, o aspecto financeiro do PDDE não apenas viabiliza a implementação de melhorias nas escolas, mas também reforça a importância da participação da comunidade escolar na gestão responsável e transparente desses recursos, visando o aprimoramento contínuo das condições educacionais oferecidas às crianças e jovens no âmbito do ensino público brasileiro.

Não é raro observarmos a disparidade na distribuição de recursos, uma vez que estes demandam uma focalização nos aspectos mais carentes da instituição educacional, levando em conta seu entorno e o potencial de impacto no contexto escolar em escrutínio. Em consonância com a abrangência de nível municipal, tanto no escopo legal quanto na efetiva implementação, o Programa de Autonomia Escolar (PAE), além de orientar a alocação dos recursos escolares internos, promove, ademais, a avaliação das condições de participação da comunidade na realização de atividades que visem ajustar os laços entre a escola e seu contexto local, considerando a aprimoramento em consonância com a cultura comunitária circunscrita.

Tanto o é que dispõe a Resolução nº 10 de 2013 que explicita quais são os impactos diretos do PDDE os quais, com os múltiplos esforços (Dourado; Oliveira; Santos, 2007) do Governo Municipal, comunicam-se com o próprio PAE, uma vez que este foi criado a partir daquele (Peroni; Adrião, 2005, p. 139), cite-se alguns:

Estímulo à Participação da Comunidade Educacional: O PDDE/PAE incita a participação da comunidade escolar na administração dos recursos, fomentando a transparência e a responsabilidade compartilhada. Esse engajamento fortalece os laços entre escola, pais, alunos e comunidade, forjando um ambiente educacional mais colaborativo.

Reconhecimento da Escola como Núcleo de Desenvolvimento Comunitário: Ao robustecer a infraestrutura e fomentar a participação comunitária, o PDDE contribui para o reconhecimento da escola como um centro de desenvolvimento comunitário. Este feito transcende o âmbito puramente educacional, exercendo impacto positivo sobre a comunidade local em sua totalidade.

Maleabilidade na Destinação dos Recursos: A flexibilidade na alocação dos recursos concede às instituições de ensino a capacidade de atender demandas específicas de maneira mais eficaz.

Em síntese, é objetivo desta política promover a ampliação, manutenção e conservação de seus prédios escolares, manutenção de seus equipamentos, aquisições de equipamentos, despesas cartoriais, manutenção da congregação dos conselhos escolares, objetivando o custeio de despesas, com o uso de sistemas informatizados e de profissionais, para o envio aos órgãos

competentes de suas obrigações contábeis e fiscais, aquisições de materiais de consumo, pagamento de despesas com água e esgoto, energia elétrica, remuneração de pessoal em atividades meio prestados por pessoa física sem vínculo com o poder público municipal.

Não suficiente, em segunda apreciação, ainda pretende a efetiva participação comunitária na construção do panorama escolar, bem como participar de maneira diretamente ativa nos deslindes financeiros e contábeis escolares, já que esta deve atender, para além de uma proposta educacional efetiva, só quando considera os aspectos voltados para o envolvimento da comunidade nas atividades e práticas escolares.

Diante de tudo que foi observado, há evidentemente um forte apelo aos fundamentos, objetivos e práticas voltadas ao aspecto democrático da educação e da própria gestão ser direcionada para a área escolar contemplada pelo programa, incorrendo numa forma de descentralização do domínio da autonomia, permitindo que a escola, por ser conhecedora de seu contexto decida por seus caminhos a serem percorridos (Rosar, 2013). De maneira excêntrica, no contexto educacional, a autonomia financeira das escolas emerge como um componente crucial para o fortalecimento da gestão escolar e a melhoria da infraestrutura educacional (*Ibid.*, 2013). Esta autonomia não se limita simplesmente à capacidade de captar recursos externos, mas também à habilidade de gerir esses recursos de maneira independente, possibilitando que as escolas direcionem investimentos conforme suas necessidades específicas e desafios locais.

O município logra de autonomias; política, administrativa e financeira, uma vez que promove a escolha direta de seus governantes, presta serviços e é responsável pelos respectivos custos. Nele, há entidades dotadas de autonomia administrativa e financeira, como as autarquias e fundações, no entanto enquanto instituição escola, os dispositivos legais não transitem a ideia de total independência, uma vez que, esta instituição, não conta com receitas próprias capazes de sustentar a condição de autonomia plena como a que foi descrita (Polo, 2001).

Em seu artigo 15, a LDB, trata e traz normas explícitas sobre questões da autonomia da escola pública no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro.

Sob esta ótica, para Saviani (2020, p. 142), ao se tratar sobre autonomia financeira desta entidade, ele afirma que,

A autonomia financeira das instituições de ensino, prevista na LDB, é um princípio que visa garantir a capacidade das escolas e universidades de se organizarem e se manterem com recursos próprios, sem depender exclusivamente de repasses do governo, o que reforça a gestão democrática e a independência pedagógica das instituições.

Ainda de acordo com Saviani (2020), a LDB, garantir a autonomia financeira das instituições educacionais tem como objetivo assegurar que estas se organizem e assim possam manter suas atividades com a não dependência exclusiva de repasses estatais. Essa autonomia permite maior liberdade na gestão pedagógica e administrativa, possibilitando que as instituições adotem estratégias mais eficazes para o aprimoramento da qualidade educacional e a ampliação do acesso ao ensino.

França (2001, p. 18) afirma que

A gestão descentralizada dos recursos pelas escolas aumenta a capacidade técnica dos gestores, reforçando as condições internas de trabalho, proporcionando responsabilidades coletivas participativas como desafio à autonomia a ser conquistada em um processo gradativo.

À luz deste contexto, em 19 de maio de 2006 é sancionada a Lei nº 1.096 (Maracanaú, 2006) que criou o Programa de Autonomia Escolar (PAE), política de autonomia financeira das escolas de Maracanaú. A lei é caracterizada principalmente por seu cerne, assim como versa Moreira (2018, p. 149) que afirma,

Segundo essa lei, o montante destinado a esse programa será definido a cada ano, por ato do chefe do executivo, devendo os valores transferidos, na proporção de seus alunos da educação infantil, serem utilizados exclusivamente com a aquisição de materiais didático pedagógicos e de consumo destinados a essas crianças.

O PAE foi criado na ótica da autonomia financeira e *a priori, stricto sensu*, no intuito de restabelecer as condições de estrutura física, inclusive adequação de espaço e de manutenção de equipamentos, além de descentralizar as ações de manutenção das escolas. Destarte, ele demonstra dentro dos seus prolegômenos, ao qual foi criado, a autonomia financeira auferido a escola, provendo assim, contribuições de descentralização, e por conseguinte nos demais dispositivos legais desenrolados a partir dele; fomento de uma maior autonomia, promovendo uma distribuição de renda e desenvolvimento do município (Moreira, 2018).

A importância no tocante a falta de autonomia da gestão das escolas públicas é evidenciada por Fonseca, Ferreira e Scaff (2020) que consideram um dos principais entraves para a gestão, pois lesiona o sistema de administração através de diversos fatores, sobretudo, causando um engessamento dos cenários de trabalho, diminuição do poder de decisões e mitigação do “poder para alterar algumas das dimensões da gestão escolar” (Carvalho; Oliveira; Lima, 2014, p. 60).

Corroborando a necessidade de exasperar a relevância dessa autonomia para a gestão, Severgnini *et al.* (2022, p. 92) pondera que:

[...] falta de autonomia e exigências burocráticas [...] à subordinação de regras, regimentos e exigências quanto à capacitação para formação de gestores, à inserção de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e gestão e, por fim, aos processos avaliativos de toda a equipe educacional.

Sendo assim constituintes de obstáculos que vão de encontro aos avanços ao que é transmitido como escola eficaz (Martins; Calderón, 2019).

O debate sobre autonomia financeira envolve uma distinção importante entre sua gestão e sua autogestão. Enquanto a gestão financeira refere-se à captação e estruturação de recursos para as atividades escolares, a autogestão financeira abrange a emancipação da escola para organizar autonomamente seus assuntos administrativos e financeiros, dentro dos parâmetros estabelecidos pelas políticas educacionais vigentes (Rosar, 2013).

Inicialmente, destacamos a importância da liberdade e da escolha como forma de proporcionar com que cada indivíduo seja capaz de tomar suas próprias decisões com base em seus objetivos e valores. No entanto, é imprescindível, para alcançar autonomia, o indivíduo ter uma compreensão adequada de sua situação e das escolhas diante deles, uma vez que a autonomia inclui a intencionalidade e livre arbítrio (Barroso, 2014).

O conceito de autonomia pessoal na filosofia moral e política contemporânea está amplamente associado a uma capacidade de autodeterminação ou autogoverno do homem. De acordo com Houaiss (2009, p.153), autonomia significa “a capacidade de se autogovernar”. Etimologicamente, é composta por *autós* (por si mesmo) e *nomos* (regra), ou seja, o poder de dar a si a própria regra. Esse conceito está presente desde a Grécia antiga - que a via como sinônimo de felicidade (*eudaimonia*) em que o homem era senhor de si- até o modernista Immanuel Kant – onde a partir de uma perspectiva ética define autonomia como a capacidade de o homem pensar a agir de forma livre por si mesmo. Para o filósofo, a autonomia é exercida individualmente a partir do seu próprio entendimento, ou seja, de sua capacidade crítica de pensar (Lima Filho, 2019).

No que cerne ao entendimento de autonomia sob a ótica de Platão (428/427 a.C. – 347 a.C.) percebe-se um entendimento mais elaborado ao associá-la ao contexto político no qual se edifica a *pólis* grega dos séculos VIII a VII a.C., período em que a razão volta a ser o principal debate nas questões humanas. Nesse momento, o homem detém a consciência de sua razão e de sua capacidade de governar sua própria vida tomando, optar por suas escolhas e participar da *pólis*, isso para homens gregos, não escravos e maiores de 18 anos. Para essa classe, era lhes dado a oportunidade de opinar na vida de seus coetâneos, modificação de Leis para um bem comum (Santos, 2024).

Freitas e Lacerda (2021, p. 150) afirma que Platão entendia que “a autonomia é a vontade humana de ser livre, de governar a si mesmo, de tomar rédea da sua própria vida”, uma vez que este homem, grego, não escravo e maior de 18 anos, ou seja poderia a partir dessa liberdade, pensar sobre suas escolhas a partir de si mesmo, discernindo o bem e o mal e o certo e o errado. Dentro dessa perspectiva, a autonomia ainda não possuía caráter moral, mas segue para a direção deste, uma vez que perpassa pelo autodomínio, onde nos tornamos bons ao sermos governados pela razão. Ao estamos sendo governados pela razão instaura-se a ordem, para Platão, ao estarmos sob o governo da razão somos os reais senhores de nós mesmos.

Em todos esses séculos, teve sua significação aplicada à reflexão sobre a autodeterminação de unidades políticas, à superioridade do mundo das ideias, à busca pela felicidade, à liberdade da dependência e o poder para legislar, à liberdade espiritual e, finalmente, à pedagogia (Coutrim, 2016, p.42).

Morin (2014, p. 294) afirma que, “quanto mais um sistema desenvolver sua complexidade, mais poderá desenvolver sua autonomia, mais dependências múltiplas terá”. Diante do exposto, é mister entender que autonomia é um conceito complexo e que se constrói ao longo da história por meio das relações com diferentes esferas sociais, políticas e de interesses próprio. Massáu e Karck (2020) caracterizam a autonomia em privada e pública. Esta se refere a cidadania e a participação das pessoas na política. Aquela, contempla a liberdade singular de cada um, em qualquer esfera de suas vidas. Todavia, esse tipo de autonomia é limitado por convenções sociais e legais, como por exemplo, os limites necessários para uma convivência social de respeito e tolerância ao que, pessoalmente, não condiz com as crenças e valores de um determinado indivíduo, dessa forma:

A autonomia privada, como elemento essencial da dignidade humana, serve como equilíbrio adequado diante de certos fatos, já que oferece importante parâmetro para a definição do conteúdo e alcance dos direitos e liberdades, porém leva em conta a necessidade jurídica de sob e pesar fatos complexos e normas aparentemente contraditórias, a fim de se atingir tal equilíbrio (Massú; Krack, 2020, p. 263).

Ademais, ambas estão extrinsecamente ligadas, uma vez que é possível usufruir sua autonomia pública ao serem independentes por meio de sua autonomia privada assegurada por sua conduta de vida.

No iluminismo, o conceito de autonomia se torna reduzido, pois nesse período a felicidade era a principal busca do homem e com ela a sensualidade passou a ser exaltada e a existência física o tema principal de vida (Weinman, 2015).

A partir de Immanuel Kant, a autonomia é ressignificada, para ele, “a capacidade de atribuir leis a nós mesmos, colocando-nos acima de qualquer condicionamento ou autoridade

externa é o fator preponderante” (Silva, 2021, p. 19). Desta forma, para Kant a autonomia, se origina da aptidão do homem em agir conforme as leis que a própria razão atribui e que não leva em consideração forças externas ou inclinações. A autonomia está ligada à ideia de liberdade moral e ao conceito de dignidade humana, sendo a base fundamental da sua ética. Nessa era moderna, é certo que há outras formas de ser autônomo, como pessoas emocionalmente seguras e que priorizam a individualidade, há aquelas que em situações abstratas tomam decisões em determinadas situações (Lima Filho, 2019).

Barroso (2014, p. 82) define autonomia como “[...] à capacidade de alguém tomar decisões e de fazer escolhas pessoais ao longo da vida, baseadas na sua própria concepção de bem, sem influências externas indevidas”, ou seja, a capacidade individual de decisão livre de pressões ou condicionantes. De fato, a autonomia é construída pelo se constituir ser autônomo que é capaz de decidir, realizar e decidir sobre algo e o fazer autônomo, onde as decisões estão limitadas às convenções sociais e legais o que a torna condicionada e longe de ser autossuficiente (Silva, 2021).

Os dispositivos legais assistem as tratativas do contexto da educação. A Constituição Federal (Brasil, 1988) propugna a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A Emenda Constitucional (EC) nº 14 (Brasil, 1996a) viabilizou a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que propunha garantir as condições financeiras de funcionamento do sistema municipal de ensino. E por fim, em consonância com os princípios que nortearam a elaboração dos referidos diplomas legais, agora com tendência de atribuição de uma maior autonomia aos Municípios, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei no 9.394 (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, reflete um novo contexto educacional, no qual a educação é reconhecida como um direito fundamental do ser humano, devendo ser promovida em sintonia com os valores democráticos e com a busca pela melhoria da qualidade de vida e da justiça social (Libâneo, 2018, p. 76).

O senso comum trata o termo autonomia, como o agir e decidir sem depender de outrem, com entendimento que a pessoa – ou a instituição – está guarneida de meios próprios para o cumprimento de suas finalidades. Segundo o dicionário Houaiss, autonomia é a “faculdade que possui determinada instituição de traçar as normas de sua conduta, sem que sinta imposições restritivas de ordem estranha”. (Houaiss, 2004, p. 78).

No que cerne a autonomia escolar, é notório a presença de uma política com tendências semelhantes, o que apresenta um processo de isomorfismo dentro do campo organizacional, que são obtidos por meio da suposição de instituições comuns, o que permite a redução da incerteza nas relações entre organizações. Se considerarmos que o isomorfismo se refere a um processo limitante que força uma unidade em uma população a se assemelhar a outras unidades que enfrentam as mesmas condições ambientais, podemos mencionar que, desde o início da década de 1980, novas estruturas de administração pública enfatizaram a descentralização, a autonomia da gestão escolar, a tomada de decisão compartilhada, a avaliação baseada em resultados e a escolha da escola (Souza, 2023).

Essa forma de governança escolar tende a alterar significativamente os sistemas educacionais, uma vez que a burocratização tende a enfraquecer a autonomia e a responsabilização. Versiani, Monteiro e Rezende (2018) afirmam que a burocratização tende a padronizar seus processos tornando-se semelhantes e assim se moldam aos seus governantes.

Uma forma de ir de encontro à essa tendência é por meio da descentralização educacional, porque envolve delegar responsabilidades à escola e aos participantes dela em diferentes níveis. Transferir responsabilidades, ou seja, transferir poderes decisórios para as escolas, tem sido um objetivo principal das reformas de descentralização e reestruturação desde a década de 1980, uma vez que em contextos de maior autonomia escolar, os líderes escolares cumprem responsabilidades que exigem conhecimento especializado, no entanto, muitas vezes isso não é adquirido por meio de treinamento formal.

A autonomia institucional dos estabelecimentos de ensino está intimamente relacionada ao da qualidade e da liberdade de escolha da educação. Não se trata tanto de aumentar recursos, mas sim de gerir melhor, para isso, nada melhor do que dar autonomia às escolas. O problema não está na autonomia institucional, mas nos meios e limites. Se não forem criadas condições para a construção de uma verdadeira autonomia pedagógica, econômica e administrativa, as escolas públicas não poderão gerar as condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, nem poderão contribuir para a formação de cidadãos autônomos capazes de transformar as condições de desigualdade existentes no país, ou ao menos alcançar o empoderamento dos atores educacionais como é pregado no discurso (Malta; Ribeiro; Dos Santos, 2020)

A perspectiva social da autonomia escolar envolve o reconhecimento de que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas também um espaço de construção de valores, cultura e identidade (Paro, 2017). A escola interage com a comunidade e é influenciada por ela, ao mesmo tempo em que exerce uma influência significativa sobre o contexto social e cultural em que está inserida (Peroni; Adrião, 2005). A autonomia permite que a escola

desenvolva projetos pedagógicos que dialoguem com as particularidades culturais, sociais e econômicas de seus alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e relevante.

Estudiosos adotam o conceito como o que foi elaborado por Lück (2008, p. 21) que define a de autonomia na administração escolar como:

[...] a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas.

A autora ainda defende que a autonomia se realiza de forma dinâmica e perpassa por diferentes esferas sejam elas “financeira, política, administrativa e pedagógica”, sendo estas interdependentes, e que devem progredir sincronicamente e mutuamente demandando a participação e responsabilidades de todos os envolvidos (Lück, 2008, p. 24).

Pereira e Macarini (2019), afirmam que a autonomia quando da aplicação dos recursos preconizada no PDDE trata-se de um avanço no fortalecimento da gestão democrática e participativa escolar, em se tratando da execução do melhoramento de possibilidades relativas à melhoria da oferta educacional, preconizadas no PDDE. Dispositivo legal este que em suma visa garantir a sustentabilidade e melhoria do ensino público.

Para Viana (2019), a gestão democrática quanto a administração e organização escolar assumem uma perspectiva que abrange todos os segmentos, essencialmente, todos os setores da comunidade escolar, em especial, as vozes dos estudantes, sendo estes como principais atores desses processos, sendo estes cernes de todas as atividades escolares.

Neste mesmo tom podemos afirmar que autonomia também está ligada às demandas sociais por uma educação que prepare os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a autonomia escolar é vista como uma forma de empoderar as escolas para que possam desempenhar um papel ativo na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres (Souza; Tavares, 2014).

A autonomia escolar é a capacidade da escola de exercer a autoridade conferida ao núcleo gestor e gerenciar de forma independente e descentralizada as demandas da própria escola. Isto permite que as escolas realizem políticas escolares operacionais que envolvam um papel ativo dos pais, da comunidade ou de outras instituições, bem como que as escolas tenham mais liberdade na organização do trabalho escolar.

Se a relação entre a escola e a comunidade estiver bem estabelecida, a comunidade depositará total confiança na escola estreitando parcerias e aumentando apoio da comunidade para a melhoria dos programas escolares. Essa parceria não surge por si só, mas é cultivada em uma

via de mão dupla onde a escola deve estabelecer uma cooperação harmoniosa e sinérgica com a comunidade, uma vez que a consciência da importância da educação ainda não é totalmente compreendida e que a educação é uma responsabilidade partilhada, ou seja, voltados para a “discussão e a articulação de ações conjuntas” (Malta; Ribeiro; Dos Santos, 2020, p. 191).

Com uma maior autonomia dada às escolas, os gestores escolares enfrentam responsabilidades muito maiores do que tinham há vinte anos. A autonomia das escolas e a responsabilidade do núcleo gestor não se resumem apenas nas questões financeiras e administrativas da escola, ou seja, seu funcionamento, mas são também nas questões educativas oferecidas, ou seja, a implementação de políticas públicas, inovação de currículos e métodos de ensino, melhoria sustentável da qualidade da educação, etc. Outra responsabilidade atribuída ao gestor escolar são os resultados da escola e dos alunos nas avaliações externas, responsabilidade em acolher problemas sociais, de outras escolas e outros servidores públicos. A mudança das condições e o aumento da autonomia das escolas fizeram com que as escolas enfrentassem novas tarefas e desafios nos seguintes quatro domínios: (1) gestão financeira sob a influência da autonomia conferida às escolas; (2) mudanças educativas sob a influência da reavaliação e redefinição do carácter e da missão das escolas; (3) a gestão pública sob a influência de uma abordagem voltada para o desempenho e alcance de metas; e (4) gestão do conhecimento sob influência da necessidade e exigência de aprendizagem contínua da própria instituição e formação continuada em diversas áreas que a capacitem na organização de gerência de uma escola plural e complexa (Da Fonseca; Barrios, 2024).

Os pontos supracitados exigem um novo perfil profissional dos dirigentes escolares. A mudança das condições de liderança e o aumento da autonomia das escolas exigem novas competências desses profissionais. Embora antes um líder escolar representasse um professor em exercício com funções técnicas e administrativas adicionais, um líder escolar hoje em dia deve ser um gestor em tempo integral responsável por desenvolver recursos instrucionais, humanos, financeiros e físicos para garantir a qualidade sustentável da educação que a escola proporciona (Lima, 2024).

A missão dos líderes escolares passou a ser lidar com a gestão das mudanças e a melhoria da escola. Infelizmente, estas questões têm sido muitas vezes fortemente influenciadas por políticas públicas sazonais ou que não levam em consideração a necessidade da comunidade. É por isso que, na prática, um gestor escolar atua como administrador em um sistema burocrático e repressor (Masson; Van Acker, 2018).

Destarte, é um desafio alcançar um modelo ideal de autonomia nas escolas. Mas deve-se ainda proporcionar debates, momentos dinâmicos, coletivos em que todos possam ter vez e

voz, melhorando, assim, a participação democrática e, desta forma, melhorar a qualidade do ensino. “Entende-se que a gestão democrática se simboliza e se desenvolve dentro da unidade escolar, no perfil descentralizador do gestor, na construção da autonomia plena e ampla” (Cazimiro Filho, 2021, p. 56).

Esse constructo de desenvolvimento da consciência dos direitos e deveres é que dá corpo à historiografia da autonomia da escola, como algo que não é novo, mas que se perscruta no tempo, atravessando as gerações.

Por fim, a autonomia escolar deve ser vista como um processo contínuo de negociação e construção coletiva. Envolve a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar – gestores, professores, alunos, pais e demais interessados – na tomada de decisões e na implementação de projetos. Essa participação é essencial para que a autonomia seja exercida de forma democrática e eficiente, garantindo que as decisões tomadas reflitam as necessidades e expectativas de todos os envolvidos.

Tendo como base nos escritos acima podemos elencar como pressupostos teóricos: (a) o desenvolvimento das políticas públicas sofre influência direta exercida pelos organismos internacionais, impactando sobremaneira a esfera educacional brasileira nesse contexto, sobressaem-se a abordagem gerencialista e uma concepção instrumental de avaliação, cuja função é medir, acompanhar e avaliar o êxito das reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais (Silva, 2011; 2015; Lima, 2020; Faria, 2005); (b) A autonomia é um conceito complexo e que se constrói ao longo da história por meio das relações com diferentes esferas sociais, políticas e de interesses próprio (Morin, 2014; Massaú; Karck, 2020; Coutrim, 2016; Santos, 2024); e (c) A autonomia escolar deve ser vista como um processo contínuo de negociação e construção coletiva que está ligado às demandas sociais por uma educação que prepare os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania (Lima, 2023; Mello, 2024; Muller, 2021);

Diante das discussões acima, é certo que a autonomia escolar perpassa por um conceito complexo e ações plurais, perpassando por campos heterogêneos que formam a unidade escolar, daí a importância de um entendimento de gestão no âmbito da administração pública, tema a ser abordado na próxima seção.

2.2 Gestão escolar no contexto da Administração Pública

A gestão escolar é um pilar fundamental para o funcionamento eficiente e eficaz das instituições educacionais. No contexto da administração pública, a gestão escolar enfrenta

desafios específicos relacionados à burocracia, à transparência e à prestação de contas. Este subtópico examina a lógica por trás da gestão escolar adotada no setor público, discutindo como ela influencia na tomada de decisões, na alocação de recursos e na implementação de políticas educacionais. A análise aborda também os mecanismos de governança e as práticas de liderança que visam melhorar o desempenho das escolas e promover a equidade educacional.

No que concerne à gestão escolar, considerando o contexto de análise da política pública educacional do PAD, é importante termos em mente que a proposta da Administração Pública é propiciar meios de garantir o direito à educação, às políticas de democratização de acesso a ela e isso inclui, ainda, como leciona Oliveira (2019), a institucionalização da gestão democrática nas escolas. Nesse sentido, ao considerarmos a gestão no contexto escolar, temos em mente uma perspectiva político-educacional de gestão, a qual não só é prevista pela LDBEN, como também é estimulada pelos órgãos e entes da administração públicas voltados para a educação.

Oliveira (2019) faz uma importante menção histórica ao constructo da perspectiva organizacional da Administração Pública no Brasil, ao mencionar o processo de redefinição do papel do Estado no Brasil, sobretudo, pós-promulgação da Constituição Cidadã de 1988. Se por um lado, havia um esforço no Brasil de criar e estruturar “mecanismos políticos-democráticos” (Oliveira, 2019, p. 218), os demais países do mundo já estavam substituindo tal lógica política por outra, a neoliberal, com fito na desregulamentação, na flexibilização e na privatização. A propósito, essa ideia de construção dos mecanismos passou a se desenvolver na mesma medida em que se pensava em “redemocratizar” o Brasil com os intentos do neoliberalismo (Oliveira, 2019). Em outras palavras, era como construir castelo de areia dentro da água, haja vista que se sustentava um movimento social de luta pelos direitos sociais, na contramão de um movimento de superação da crise do capital que contrariava os desejos e manifestações de tal movimento.

Com esse contexto, durante o primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, desenvolveu-se o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Pdrae), em 1995, cuja alegação de criação se pautava na afirmação de Fernando Henrique referir o fracasso do Estado em gerir as demandas múltiplas e diversas a ele dirigidas, inclinando a organização da administração pública com base no parâmetro de qualidade privado. Essa propositura, em outras palavras, substituiu a lógica burocrática de Estado (Weber, 2010), para uma outra gerencialista (Parente, 2017).

A lógica era de que as práticas gerencialistas do âmbito privado, ao serem introduzidas na rotina dos órgãos públicos, gerariam um serviço público mais “eficiente e ágil” (Adrião;

Bezerra, 2013, p. 263). Inclusive, a partir dessa substituição é que houve o incremento do princípio da eficiência na Administração Pública, evidenciado no artigo 37 da Constituição Federal (CF), a partir da Emenda Constitucional nº 19 de 1998. Em termos gerais, como defende Oliveira (2019, p. 219), as práticas gerencialistas passavam a considerar os resultados e não mais as pessoas que estavam inseridas na relação, “balizados pelo produtivismo, pelo efficientíssimo e pela pedagogia de competências”. Assim, a atuação de avaliação foi balizada principalmente no controle de gastos do que como uma forma de regular, em sentido mais amplo, a política avaliada (Silva, 2008). Uma nova apreciação dos modelos técnico-formais de avaliação reverbera de que estes não logram êxito aceitáveis para consecução de particularidades, sobretudo, as contradições do Estado. Mostrou-se necessário que “a construção de outro parâmetro, epistemológico, metodológico e político de avaliação que permite ir além de definições operacionais conduzidas por modelos avaliativos pré-concebidos e se distancia da agenda política e do modelo técnico-formal de avaliação” (Gussi, 2019, p. 174) para que aquelas consecuições fossem cumpridas.

Segundo Rodrigues (2008), nestes moldes ocorre a impossibilidade de discussões críticas desde a criação à execução e pilares formadores, em suma, a avaliação era balizada, impreterivelmente, a partir de métodos pré-estabelecidos, eficiência e eficácia.

Os limites colocados por este tipo de avaliação apresentam-se, principalmente, no fato de que ela se volta para efeitos esperados, muitas vezes desconsiderando ou minimizando o que algumas abordagens denominam “efeitos não previstos”, que são considerados, no mais das vezes, como entraves a serem superados. (Rodrigues, 2008, p.9).

Essa proposta de mudança na estrutura da organização da gestão da Administração Pública na década de 1990 gerou o que Oliveira (2018, p. 661) denomina de “Nova Gestão Pública”, ou de “racionalismo público brasileiro”. Em efeito aos arrochos do regime autoritário no Brasil da década de 60 até 80, o reflexo disso foi de parcela da população ansiando por retorno à democracia de maneira que, a qualquer custo, integravam os diversos assuntos às práticas democráticas, e nesse enlevo, está a pauta da educação.

O contexto escolar, como explica Saviani (2013, p. 220), também foi alcançado pelo racionalismo gerencial a ser “aplicado” à gestão pública, vez que os próprios gestores das escolas também estavam diretamente vinculados aos interesses políticos da época. Essa costura racionalista atravessou todos os setores e, como forma de resposta, engajou que o setor da educação como um todo passasse a reclamar pela gratuidade e democratização da educação. Até que com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, foi disposto os princípios pelos

quais deve ser regida a Educação Pública brasileira, exaltando em seu inciso IV, a gestão democrática do ensino público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, já mencionava sobre a proposta construtiva de uma educação de gestão democrática, cuja organização interna se comunicasse com a externa e não se posicionasse de forma democrática. A Carta Magna, quando de sua promulgação, apenas reforçou o que já dispusera a lei ordinária. Explicam, nesse sentido, Fernandes, Scaff e Oliveira (2013) que a disposição do princípio da gestão democrática tanto na LDBEN, quanto reforçada pela CF, transferiram a responsabilidade para as unidades estaduais e municipais de construir e de operacionalizarem os sistemas e meios educacionais que atendessem aos requisitos e necessidades arrolados na LDBEN. Essa transferência permitiu, por exemplo, que estados e municípios instituíssem unidades de gestão escolar democrática, a partir de colegiados, de conselhos escolares, pela eleição da gestão, pela possibilidade de feedback dos alunos para com a gestão e vice-versa, possibilitando o acesso mais significativo àqueles que são privilegiados ou desprivilegiados durante o processo educacional.

Contudo, não podemos deixar de considerar que ainda há um forte reforço às questões racionalistas e gerencialistas do contexto escolar, associadas, por exemplo, à responsabilização de unidades escolares, a partir de um *rank* de resultados de exames externos, imputando às melhores a destinação de prêmios, de verbas ou condições melhores para escola. A esse respeito, Brooke (2006) explica que a construção dessa responsabilização, direciona os resultados dos alunos para os gestores, tornando-os responsáveis pela “qualidade” e “quantidade” de resultados.

Dito isso, ocorre é que se por um lado, a construção de uma educação de gestão democrática, materializa apenas a possibilidade de reconhecer os problemas e de desenvolver uma espécie de conselho que passe a debater os meios ideais para a resolução e tomada de decisões, a responsabilização, tanto negativa quanto positiva, devem ser imputadas ao conselho gestor como um todo, e não apenas ao diretor do núcleo gestor, por exemplo. Por outro lado, é fácil entender essa dinâmica, pois pensar a gestão escolar como uma empresa coloca à frente dos problemas um indivíduo responsável, que precisa trabalhar para gerar, ou render, resultados, sem os quais indicaria a sua incompetência para tal cargo, mesmo que, ainda que na condição de “sucesso”, tenha tido diversos auxiliares e assessores nesse processo (Parente, 2017).

Deste ponto, percebemos os desafios que exsurgem ao analisarmos o contexto da gestão democrática. Sobre a essa hierarquia entre os setores da educação, Parente (2017, p. 261) explica que “a escolha da proposta pedagógica ou das práticas inovadoras nem sempre é

debatida no âmbito da escola, ficando concentrada no nível macro da política educacional, excluindo os atores que compõem a dimensão sociocultural da escola.”

Ao tentar tornar o raciocínio mais concreto, Parente (2017, *apud.* Krawczyk, 1999), que reforça existir uma dificuldade de alinhamento dos que participam da gestão escolar, promovendo um descompasso na gestão como um todo e isso, não só necessariamente se resume ao secretário, ao tesoureiro ou ao diretor do núcleo gestor, mas também envolve os secretários da educação do município, governadores, prefeitos, os quais também diretamente são responsáveis por direcionar as verbas, propiciar debates, eventos, reuniões que busquem alinhar o padrão de qualidade e de expectativa de resultados das escolas públicas, visto que, embora se repasse toda a responsabilidade do sucesso da escola e nos resultados aos gestores da escola, é necessário que políticas públicas educacionais e o alinhamento político-educacional exista para que os resultados “de sucesso”, como aponta Parente (2017, p. 260), sejam uma concretização da atividade escolar rotineira.

Evidenciando as dificuldades supracitadas, defendem que apesar de ser a principal efígie da hierarquia escolar, a gestão tem a suas ações restringidas por várias condições, das quais se ressalta uma tutela demasiadamente reguladora e o incremento do controle social da escola. Para Afonso (2013), a despeito dos fatores condicionais à atuação da gestão e a mitigação de autonomia é indubitável que a gestão é quem está à frente da escola sendo o eminente responsável pela sua administração.

Em se tratando de gestão escolar, outro aspecto que retoma essa ideia do gerencialismo escolar está o papel e a função de cada um dos que constituem o núcleo gestor: o diretor escolar, o assistente do diretor (ou como se denomina em alguns municípios, vice-diretor) e o coordenador pedagógico. Parente (2017), ao propor seu estudo voltado para o método organizacional, volta o olhar da pesquisa para a perspectiva dos diretores, considerando formação, perspectiva de trabalho e execução de gestão. De maneira unânime, todos os diretores discorrem sobre a necessidade de lidar com atividades de cunho administrativa legal-normativa, como a regulação da verba de merenda, problemas infraestruturais da escola, preenchimento de relatórios, ofícios, referente aos resultados ou possíveis modificações na escola, além do tempo dedicado a reuniões com a gestão municipal de educação, considerando as formações e tomadas de decisões por parte da secretaria municipal, evidenciando o afastamento do diretor da prática pedagógica enquanto diretor escolar.

Há um conflito prático de interesses em relação às prerrogativas para se assumir o cargo de diretor que é contraditório ao que se executa na prática. Em vias de regra, para alguém se tornar diretor é necessário ser formado em pedagogia, ter pelo menos 5 anos de experiência

docente na Educação Básica (Silva Júnior, 2002). Contudo, a contrário senso, de que adianta o desenvolvimento da prática pedagógica e do olhar apurado para a educação básica se os diretores ficam relativamente distantes do cotidiano pedagógico, voltando-se para o planejamento e gestão administrativo do plano de execução e desenvolvimento da escola.

Segundo os estudos de Delgado *et al.* (2021, p. 84),

o reforço da autonomia das escolas é considerado por 50% dos diretores como um dos fatores que mais pode contribuir para a evolução [...] em diferentes áreas da gestão das escolas, possibilitando uma tomada de decisão mais célere, mais justa e adequada a cada contexto.

Esse contexto de equívocos quanto aos planos de desenvolvimento escolar ou pedagógico, remete à criação do Programa de Desenvolvimento Escolar (PDE) lá em 1998, cujo objetivo era descentralizar e municipalizar a responsabilidade pelo Ensino Fundamental. Desde a sua constituição, conforme explicam Fonseca e Oliveira (2009), havia um interesse muito mais voltado para a questão administrativa e de gestão de resultados educacionais que pelo desenvolvimento da prática pedagógica. A lógica do PDE era tornar diversos profissionais capazes de trabalhar em um contexto “escolar/pedagógico”, sem deixar de considerar atributos gerenciais, perspectivas de produtividade e impulso por resultados significativos, considerando números.

O desenho do PDE (Brasil, 2009) se deu a partir de um constructo que proporia o fortalecimento das escolas, a partir de convênios com base na adoção do planejamento estratégico, que era a própria metodologia do PDE na prática. Esse projeto trouxe um impacto para a gestão escolar, pois anteriormente se tinha a ideia de a escola ser uma grande sala de aula, em que os docentes eram alunos do diretor e os discentes, alunos dos docentes, construindo-se uma organização hierárquica. Com o PDE, essa estruturação se afasta para uma espécie de “setorialização” de cada indivíduo, quando um professor é responsável por determinada turma, outro por determinada área de conhecimento, outro responsável por determinados grupos de professores em determinados dias e assim consecutivamente, gerando um organograma contundente na escola.

Durante o processo de desenvolvimento e de implementação do PDE, se defendeu muito a lógica de que o resultado pedagógico estaria efetivamente vinculado às melhorias que o PDE traria em termos organizacionais, pois a escola estaria mais “preparada” e “disposta” a encarar as demandas de assunto pedagógico. Segundo Fonseca e Oliveira (2009), essa realidade não existiu. Do contrário, os docentes passaram a desenvolver um sentimento de falta de

autonomia, cujo papel na escola seria apenas de pôr em prática aquilo que “estruturalmente” impusessem por meio do “planejamento estratégico”.

De qualquer maneira, o programa foi bem recebido nas escolas, em razão da verba que era direcionada para estas, visto que os municípios em sua potencialidade não tinham condições financeiras de arcar com projetos educacionais, mesmo que de forma local e direcionada. Nesse sentido, podemos perceber que mesmo de maneira silenciosa, o gerencialismo foi se desenvolvendo no berço da gestão escolar, de modo que dificilmente seria possível se desvincular sem uma contrarreforma maior.

Lima (2012, p. 141-142) explica que a adoção de modelos gerenciais, torna os espaços adotantes como frutos empresariais, vez que:

[...] a administração pública de tipo empresarial é anunciada como paradigma reformador do Estado e das organizações públicas, colocando o “cliente” em primeiro lugar, substituindo as organizações públicas por empresa privadas e por fundações e organizações sociais de direito privado; as regras burocráticas seriam substituídas pela desregulação, a centralização pela descentralização, a hierarquia pela competição, o direito público pelo direito privado [...] Isso altera, na verdade, muitos dos pressupostos da análise weberiana, mas não, necessariamente, a presença de dimensões burocrática.

Não há, nesse sentido, nenhuma dificuldade de se perceber essa sutil transferência organizacional, cuja proposta da política pública do Programa de Autonomia Escolar, poderia em vias de regra de gestão, reforçar ainda mais esse projeto gerencialista. Acerca deste ponto Freitas (2012) examina que há um esforço para a reedição das técnicas e modelos de organização e gestão escolar. Freitas (2012, p. 187) denomina de modelo “neotecnista”, visto que se percebe uma tendência imperiosa referente ao controle (direto e indireto), isto é, supervisionado e escrito, gerando o que Lima (2012, p. 157) nomeou de “hiper burocratização”, corroborado por Gussi e Oliveira (2016, p. 172), onde é referenciado que há uma vertente contra hegemônica que ter por finalidade “construir marcos emancipatórios, de cunho democrático, rumo à universalização de direitos, entre critério de igualdade e equidade”. Nessa toada, Rocha (2022, p. 38) ratifica que,

Além de tudo isso, com essa visão excessivamente voltada para a técnica, se tinha uma premissa de que os resultados das avaliações eram automaticamente adotados por quem tomava decisões em busca de melhoria da política pública. No entanto, foi sendo constatado ao longo do tempo que havia uma certa “ingenuidade das expectativas”, já que esse processo de feedback era prejudicado diversas vezes.

Nessa esteira de introdução de atributos gerenciais e administrativos na gestão escolar, Paro (2012) explica que é imprescindível que tenhamos em mente que o princípio primeiro da administração é a finalidade. Em outras palavras, quais os fins se pretendem alcançar com

determinado plano ou projeto de gestão. A partir do estabelecimento desse aspecto, os demais procedimentos, regimentos e formalidades são desenhados no percurso da gestão. Para esse processo, Paro (2012, p. 198) explicita ser “um direcionamento do esforço racional humano coletivizado”, visto que objetiva um “bem comum”.

Sem embargo, ao mencionar a suposta benfeitoria desse esforço, exsurge o questionamento basilar: bem comum, mas comum a quem? Em resposta, Parente (2017) materializa em sua pesquisa, que há uma sensação de necessidade produção dentro do meio escolar que agora mais vale a quantidade alunos matriculados, alunos presentes, alunos aprovados, que de fato os impactos do cotidiano quanto aos conhecimentos absorvidos pelos alunos. A ideia, nesse sentido, é que ao se constituir um *dashbord* com dados e quantitativos, mostrando os resultados dos alunos é relevante do que o próprio processo pedagógico, do que a prática e relação entre discente e docente.

De maneira geral, como explica Parente (2017), há uma confusão no projeto de desenvolvimento organizacional da escola, pois a reorganização da escola não necessariamente precisa ser uma coisa unidirecional, vertical, de cima para baixo, em que a secretaria municipal impõe e as escolas passam a “atender” o projeto. Contudo, ao tratarmos do Programa de Autonomia Escolar, é possível perceber como explica Dourado, Oliveira e Santos (2007) uma dupla perspectiva do programa, ao unir a proposta de administração e de autonomia tanto para as questões de gestão administrativa da escola, quanto de prática pedagógica. Relativo a essas perspectivas Paro (2011) leciona que a escola tem uma facilidade de desenvolver práticas de gerenciamento com mais sutileza, pois a hiper burocratização gerada com os projetos implementados pelas secretarias de educação municipal imputam a responsabilidade de enviar relatórios, de proceder com comunicações por ofício, com a participação de reuniões com o núcleo gestor educacional municipal de maneira mais efetiva, pois a contrarrazão dessa participação é a finalidade: quanto menos se “produz”, menos se recebe.

Invariavelmente, há um cuidado cada vez mais voltado para essa perspectiva da educação, tornando-a mais materializada e preocupada com números, com resultados, vez que a perspectiva do repasse se vincula aos resultados escolares, desmobilizando a importância do acesso à educação de maneira gratuita, universal e de qualidade. Nesse sentido, Lima (2011) defende que há um aspecto de desrespeito ao direito constitucional à educação, vez que reforça uma prática de compensação e de produtividade mascarada de “incentivo”.

Freitas (2012) evidencia esse esforço ao expor que há um projeto de “ocultação da (má)qualidade” de ensino, na medida em que diversas pedaladas administrativas foram perpetradas para que resultados midiáticos fossem alcançados. A prova disso foi a redução por

um tempo da média escolar, de 6 para 5, aumentando a quantidade alunos aprovados, mas não necessariamente equivalentemente melhorando a proposta pedagógica e educacional.

Por outro lado, ao voltar a atenção para a proposta pedagógica, é importante que haja um processo de formação quanto aos aspectos referentes à gestão escolar, de modo que seja possível conciliar os aspectos administrativos, tratando-os como incentivados ao projeto pedagógico (Garcia, 2018). O Programa de Autonomia Escolar, por assim dizer, precisa ser discriminado em seu contexto e objetivo, estabelecendo um histórico do que constituiu e se deseja constituir a autonomia escolar, além de evidenciar as metas do programa e dos atores envolvidos nesse contexto (secretaria de educação, núcleo gestor e conselho escolar).

Para que isso possa se desenvolver, é imprescindível que os próprios indivíduos participantes do Programa, bem como os secretários municipais tenham consciência da estrutura administrativa escolar, dinamizando a governança educacional, sem desconsiderar os aspectos pedagógicos. Nesse sentido, o que significaria dizer um planejamento estratégico autônomo da escola? Quais as perspectivas a serem desenvolvidas e trabalhadas, para os quais os esforços da escola devem se voltar, contribuindo para a consecução dos repasses financeiros para a escola?

Adstrito a esse aspecto, está a implementação de políticas públicas educacionais adereças, que reforcem o projeto de autonomia, na mesma medida em que torna dependente dos diversos atores envolvidos, pois o projeto pedagógico se trata da consideração do coletivo. Para tal, esses mesmos atores precisam estar a par das ferramentas e dos métodos de avaliação de políticas públicas educacionais, bem como dos programas escolares, como projetos a serem estimulantes e desenvolvedores da comunidade escolar.

Quanto aos resultados escolares, sem dúvidas é necessário que esses dados sejam coletados. Entretanto, Lima (2012) defende que esse deve ser um parâmetro para puxar a atenção da secretaria municipal e não apenas um cerceador do repasse de verbas. Os indicadores de desempenho escolar são fortes aliados no projeto de evolução escolar e não um afastador da prática constitucional do financiamento escolar. A lógica comparativa de resultados entre escolar não deve ser aspecto de formação hierárquica para o repasse de verbas, mas deve ser uma possibilidade de formação de espelho, refletindo os procedimentos, ferramentas e métodos de gestão que viabilizaram determinado crescimento, considerando ainda, os aspectos socioespaciais de determinadas escolas.

Em síntese, a gestão escolar no contexto da administração pública envolve um conjunto complexo de práticas e estratégias destinadas a garantir a eficácia e a eficiência das escolas públicas, considerando seu contexto administrativo e pedagógico. A introdução ao tema destaca

a importância de uma gestão eficaz para superar os desafios específicos do setor público, como a burocracia e a necessidade de transparência, em uma relação dicotômica na medida em que a burocracia dificulta a transparência, mas a autonomia não resiste sem a própria burocracia.

O Programa de Autonomia Escolar (PAE) deveria, nesse sentido, surgir como uma resposta a esses desafios, oferecendo um histórico de sua evolução e delineando seus principais objetivos e atores envolvidos, enfatizando o papel dos gestores e conselhos escolares na tomada de decisões descentralizadas. A descentralização permite que as escolas autônomas tomem decisões independentes, especialmente na gestão de recursos humanos e financeiros, promovendo um planejamento estratégico alinhado às políticas públicas educacionais. A gestão de recursos também é crucial, abordando fontes de financiamento e a eficiência na alocação de recursos, o que impacta diretamente o desempenho e os resultados educacionais das escolas.

Partindo das discussões acima, listamos os pressupostos teóricos: (1) A gestão escolar como proposta da Administração Pública busca propiciar meios de garantir o direito à educação, às políticas de democratização e institucionalização da gestão democrática nas escolas (Oliveira, 2019; Parente, 2017; Weber, 2010); (2) As questões racionalistas e gerencialistas do contexto escolar, associadas, por exemplo, à responsabilização de unidades escolares, a partir de um *rank* de resultados de exames externos, imputando às melhores a destinação de prêmios, de verbas dita as tomadas de decisões e alocação de recursos nas escolas. (Fernandes, Scaff; Oliveira, 2013; Saviani, 2013; Brooke, 2006); e (3) É imprescindível que os próprios indivíduos participantes do Programa, bem como os secretários municipais tenham consciência da estrutura administrativa escolar, dinamizando a governança educacional e levando em conta as especificidades pedagógicas (Garcia, 2018; Freitas, 2012; Lima 2011; Paro, 2011).

Portanto, a partir das considerações apresentadas é possível percebermos como as questões gerencialista estão influenciando a tomada de decisões e alocação de recursos que devem ser destinados para a construção de políticas públicas que impulsionem a melhoria da qualidade da educação, tema discutido na próxima seção.

2.3 Políticas Públicas Educacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada no contexto da reforma administrativa do estado brasileiro, estabeleceu, em seu artigo 15, que:

[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa

e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996).

A LDB aprovada não condizia em sua totalidade com que se almejavam aos anseios por parte dos estudiosos à época, Demerval Saviani, que contribuiu para a construção da LDB, criando uma das vertentes, porém, as reivindicações alinhadas pelo estudioso para a área de educação, não foram incorporadas em sua totalidade (Santos, 2011). Assim, no ano de 1994 com a composição de um novo governo a lei que compunha a LDB fora sancionada sem vetos (Saviani, 2008).

Para Santos (2011, p. 8), “[...] com a aprovação do projeto [...], o governo acabou, por assim dizer, ceifando parte da fecundidade dos debates do movimento dos educadores, iniciados na década de 1980.”

Para Saviani (2012), há duas vertentes da política educacional inserida na política pública, a saber; aportes das contribuições do Programa Diagnóstico² quando do estudo para implementação de políticas e referências intrínsecas da caracterização à implementação, em si, das políticas educativas.

Quanto ao primeiro aspecto, há prodigalidade desde orientações obtidas que se perfazem e culminam no devido encaminhamento de propostas, sugestões e consequente implementação da política educacional, orientações estas que podem ser desde a confirmações de falhas do poder público ou até mesmo a adoção de políticas ineficazes. Saviani (2012, p. 303) arremata que “[...]é verdade que, em boa parte dos casos, as críticas e sugestões reiteram reivindicações que de certo modo já se tornaram lugar comum entre os educadores.”

Quanto ao segundo aspecto, está a relação às referências intrínsecas de formulação e implementação de políticas educativas. Neste quesito vale salientar que a inter-relação dos atores envolvidos; Secretarias de Educação na pessoa dos próprios secretários e equipes na administração pública das esferas inferiores propiciam afluência direta da metodologia na análise quando das ações desses órgãos nos cumprimentos daquelas políticas (Saviani, 2012).

Para Nanni e Filho (2016, p. 127):

Pode-se dizer, então, que as políticas públicas educacionais dizem respeito às ações ou inações do Estado, ou seja, prioridades de ação que venham a incidir no ambiente onde ocorre a educação formal com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem, através de ações como: planos educacionais, programas de formação docente, construção de prédios adequados, contratação de profissionais qualificados, programas de gestores escolares, planos de valorização do magistério, entre outras.

² Programa criado pela Secretaria de Planejamento do MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep com a finalidade de colher informes para “oferecer subsídios à definição de políticas e ao planejamento da educação nas diferentes instâncias de governo” (Inep, 2024, p. 1).

Saviani (2008) declara que a há uma enormidade na discrepância quando da importância dada aos erros na administração dessas políticas, pois na maioria das vezes resoluções de problemas isolados e relativamente ineficazes são trazidos à tona em decorrência da má administração de programas e projetos em detrimento a falta de afinho na avaliação dos processos que oportunizariam uma melhora massiva na qualidade de educação do país.

Retornando ao contexto de implantação da LDB, Rosemberg (2008) defende que o modelo político-econômico no qual ela foi outorgada foi caracterizado pela globalização e a pre dileção do Estado mínimo, assim, nesse cenário, o modelo econômico de turno concentra sua “política social” de distribuição de auxílios aos mais carentes e socialmente vulneráveis.

Voltando à tônica de políticas públicas quando da concepção da LDB ao tema, que preconiza o art. 15, o sistema escolar assegurara às unidades escolares progressivos graus de autonomia administrativa e de gestão financeira, significa que estaria sob a responsabilidade da escola o aporte de recursos do orçamento de cada ente federado repassado, com vistas ao atendimento e resolução de suas demandas.

Evidentemente, para acompanhar tal difusão, enquanto construção empírica, a conceituação de política pública precisa ser simultaneamente compreendida. Para que seja possível interpretar um problema público presumisse uma estrutura de compreensão da realidade social pois, impreterivelmente, a partir desse processo cognitivo há a possibilidade geracional de, positivamente, terem direitos e deveres modificados (Lima *et al.* 2018).

Desse modo, cumpre destacar que essa autonomia se justifica em sua necessidade na medida em que é possível entender que,

[...]a escola é lugar onde se educa e nos educamos; lugar de transmissão, mas, sobretudo, lugar de construção de valores e saberes. É lugar cultural, isto é, lugar onde se elabora cultura pessoal e coletiva, que influencia o contexto de valor social e político e é influenciado por ele, em uma relação de profunda e autêntica reciprocidade (Rinaldi, 2014, p. 42).

É mister destacar que o programa de autonomia escolar foi estruturado com base no Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - (Brasil, 2009), oriundo do Governo Federal, como já explicado, e vinculado aos anseios dos segmentos que compõem a escola e articulados com as normas estabelecidas pelas políticas educacionais ou legislações vigentes, evidenciam a importância da política em estudo, pois consiste, de forma efetiva e de caráter complementar, em suprir a necessidade financeira das escolas, favorecendo a autonomia de seus núcleos gestores, e em consonância ao que preleciona a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205:

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

Nessa consideração, como já bem sabemos, o “direito tem um papel fundamental no processo de conformação das estruturas sociais, que apresentam suas demandas, as quais, em maior ou menor grau, são elaboradas por políticas públicas (Alves *et al*, 2023, p. 675). Para tanto, é imprescindível que entendamos a formação das políticas públicas e quem está envolvido nesse contexto, vez que, para que seja possível avaliá-las, é preciso antes mesmo entender como são formadas.

Para Lima *et al.* (2018) para se definir políticas públicas faz-se necessário primeiramente conhecer o seu objetivo, pois esta tem sua gênese legitimada como contrapartida do enfrentamento dado um problema social. Já Lejano (2012), de forma geral, vai ao encontro aos conceitos positivistas e prima por uma proposta balizada nas experiências a partir do campo em que a política é efetivada como forma de ir além de aspectos normativos. Para ele, ao entrarmos na dimensão prática cabe ao pesquisador um olhar múltiplo que envolve entender a importância das esferas normativas e o contexto em que ocorre a política. Para Muller e Surel (2002) políticas públicas são parte de um conjunto de processos por onde são elaborados e implementados programas de ação pública, onde estas são subordinadas aos interesses de objetivos estritamente explícitos. Porém, diante da complexidade relacionais de problemas sociais e diferenciações da relação Estado/sociedade, Lima e D’Ascenzi (2016) defendem que as políticas públicas devem ampliar seu campo de atuação fazendo-se necessário a inclusão de novas figuras organizacionais, incorporando pluralidade mais abrangente de atores e suas inserções institucionais. Fica evidenciado que a conceituação de política pública.

De antemão, Bucci (2022, p. 241) traz a definição de políticas públicas por um ser um “programa desenvolvido pelo Estado, visando coordenar disposições da administração pública e atividades privadas, a fim de realizar práticas socialmente relevantes e politicamente determinadas”. Ora, as políticas públicas de antes mesmo que sejam avaliadas já são formadas, a partir de um objeto político: o direito fundamental tutelado.

No campo da contra hegemonia, Lejano (2012) destaca-se pelas críticas direcionadas à abordagem de análise de políticas públicas fundamentada no modelo racional-científico, uma destas dirigida à relação dos modelos com agenda progressista e o tecno-gerencialismo que origina particularidades dubitáveis

[...] entendido como um modelo único e universal de avaliação, que traz em si uma proposição epistemológica funcional e positivista, desconsiderando os sujeitos sociais

envolvidos nas políticas, bem como os contextos sócio-políticos e culturais nacionais, regionais e locais onde essas políticas se realizam, e as contradições neles inerentes (Gussi, 2019, p. 174).

Os modelos hegemônicos existentes tendem a simplificar as políticas públicas e limitam a existir a partir de uma lógica linear, voltados para a mensuração do objeto, dificultando a compreensão contextualizada e que seja possível a participações de sujeitos de uma forma plural, impedindo que sejam produzidos subsídios que corroboram com tomadas de decisões para um aprimoramento da política (Lejano, 2012).

Silva *et al.* (2019) observa que a imobilidade do Estado como um ente inerme concomitantemente com o exsurgir do capitalismo como molde de produção hegemônica, alicerçados com a agenda progressista, reafirmar a exclusão social e concentração de renda, o Estado passou a fazer as vezes de interventor para furtar-se abusos e restringir o poder econômico.

Nesse sentido, podemos denominar, nesta pesquisa a análise das políticas públicas através das seguintes perspectivas: enquanto objeto político, aspecto social e impacto educacional. O objeto político em relação às políticas públicas está efetivamente relacionado ao fato de que a materialização de direitos não pode ficar dependente de regras, princípios ou postulações de qualquer natureza jurídica, em virtude, especificamente, de seu aspecto social, assim, “dependendo igualmente de formulação de políticas públicas”, para que não se corra o risco de termos um normativo constituído de “normas mortas” (Casimiro, Souza, 2020, p. 607).

Nesta perspectiva, entender a relevância desta política pública em estudo é considerar todo o ganho relacionado ao impacto educacional, vez que para além de mero repasse de verbas destinadas à melhoria da escola em si, trata-se de impacto na aprendizagem de seus alunos, bem como na importante posição que a gestão financeira fomenta no âmbito das discussões educacionais.

É possível se perceber, a partir das perspectivas elaboradas, o reconhecimento do papel do Estado de estabelecer a coesão social, na medida em que através de um objeto político, eivado de nuances de aspecto social, gera impacto diretamente à educação. Bucci (1997) preleciona que, para além do estabelecimento da coesão social, este seria o poder coativo do Estado, cuja designação está diretamente vinculada ao fundamento das políticas públicas.

Nesse sentido, as políticas públicas passam por tratamentos diversos e aqui tratamos de analisar e avaliar uma política pública educacional, configurado a partir de um programa, o qual se renova por ciclos orçamentários. Por assim dizer, trataremos tal política pública como um processo Bucci (1997), entendendo-se sua implementação como cíclica.

Destaca-se a proposta do trabalho de uma avaliação em profundidade, onde Rodrigues (2016) encontra eco neste entendimento na medida em que reconhecemos que a elaboração de uma política pública, bem como a análise, a descrição e a implementação dela não é sequencial e ordenada, mas, do contrário, complexa e interativa, conforme categoriza Pinto (2015).

Sem que se desconsidere as diversas teorias do ciclo das políticas públicas, consideraremos a abordagem de Frey (2000), que desenvolve a análise do ciclo a partir de 5 momentos, quais sejam: a percepção e definição do problema social (aspecto social); a agenda *setting*; elaboração de programas e decisão (objeto político); a implementação de políticas (impacto educacional) e a avaliação da política (avaliação em profundidade). Partindo desse modelo, consideraremos 2 principais etapas trabalhadas por Reck (2023), implantação e avaliação. Isto é, o impacto do programa para a autonomia financeira de fato da escola e como se dá o contexto de implementação da política, considerando capacitação, objetivo, meios/modos, configuração de fiscalização, gestão e coordenação de programa.

Nessa toada, é evidente que consideraremos as outras etapas, pois não é possível que alguns aspectos sejam descobertos, mas a justificativa desta pesquisa se calca no que se germina e consolida nas etapas mencionadas. Isso porque, por procurarmos reconhecer, entender e estabelecer a relevância do Programa de Autonomia Escolar (PAE), precisamos, nesse sentido, analisar o seu impacto, portanto, educacional. Quais estruturas são afetadas pelo PAE no contexto escolar?

Tal consideração se dá pelo fato de o Brasil se encontrar em um processo contínuo de metamorfose nos âmbitos social, econômico e político. Para além da universalização do sistema educacional público brasileiro, emerge uma discussão acerca da eficácia e dos mecanismos operacionais, em face do cenário histórico permeado por inovações tecnológicas, avanços científicos, pesquisas, novas modalidades de aprendizagem e evolução no desenvolvimento humano. Em uma análise retrospectiva, é digno de nota que, ao término da primeira república, o Brasil persistia desprovido de um sistema nacional de educação. Nesse contexto, a sociedade encontrava-se imersa em um progressivo processo de modernização nas décadas compreendidas entre as décadas iniciais do século XX.

Após a Revolução de 1930, a pioneira medida educacional foi a instituição do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação nos estados. Um marco adicional no panorama educacional ocorreu com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, cujas ideias, conforme assevera Piletti (2006, p. 77, grifo da pesquisadora), defendiam princípios, como:

[...] 3. A educação deve ser “uma só”, com os vários graus articulados para atender às diversas áreas do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, **pressupõe multiplicidade**. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, **a escola deve adaptar-se às características regionais**;

4. A **educação deve ser funcional** e ativa e os currículos devem **adaptar-se aos interesses naturais dos alunos**, o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação; [...].

Repare que já nas considerações principiológicas à época, já se falava sobre adaptação da escola aos aspectos regionais, devendo atender às demandas da comunidade escolar local, bem como ao seu instrumento de educação. Significa dizer que não é inteligente desenvolver um curso de agricultura em uma escola pública no centro de uma grande capital, tampouco é inteligente desenvolver um curso de mecatrônica em uma escola nos distritos mais reclusos do país, considerando aqui os cursos técnicos profissionalizantes. Logicamente, a política em sua efervescência não busca exilar aqueles que moram no interior de práticas tecnológicas, tampouco aniquilar o contato com conhecimentos da terra àqueles da capital, mas de propiciar o melhor entranhamento da formação educacional, usando a própria linguagem e recursos disponíveis dos alunos, reconhecendo sua cultura, formação familiar e características regionais e locais. “Nesta perspectiva considera-se que a aprendizagem deva ser universal, e, quase que um paradoxo, um processo individual, visto as especificidades que envolvem cada aprendiz serem relevantes” (Roehrig, 2023, p. 78; Quintanna, 2020). Daí a importância de pensar em uma escola plural que esteja voltada para entender as demandas socio/política/econômica da comunidade na qual está inserida com entendimento sobre a relevância de um contexto autônomo para que seja possível potencializar o ensino e aprendizagem.

Por assim dizer, é válido mencionar que à época já se falava em autonomia escolar, contudo, faltava-lhe aquilo que mencionamos por autonomia estatutária. A escola, por mais autônoma que se constitua, continua adstrita à administração pública, na medida em que precisa dos repasses e verbas institucionais para que permaneça suas atividades e despesas escolares.

O aprimoramento de uma nação, indubitavelmente, transcorre pelo viés da formação acadêmica, e no Brasil, testemunhamos uma legislação recente dedicada à ampliação das garantias educacionais, concebendo-as como um direito inalienável de todos. Este amparo estende-se não apenas ao acesso aos bens culturais e ao lazer, mas também abrange a preservação da dignidade humana no que concerne à moradia, alimentação, saúde e demais prerrogativas intrínsecas à condição de cidadão brasileiro.

A narrativa educacional integra-se à trama mais ampla da história cultural, conforme Bittar e Ferreira Jr. (2009) argumentam; sendo esta, por sua vez, uma parte indissociável da história global. Para nós, a pesquisa da realidade humana ao longo do tempo não se configura

apenas como um estudo do passado, mas também como um elemento que se insere no presente, delineando-se como um segmento essencial no curso do desenvolvimento da vida humana.

Assim, ao se falar de desenvolvimento da vida humana e sua relação com a própria tessitura educacional, a participação de educadores, alunos, funcionários e pais, conforme ressaltado por Paro (2017), sustenta-se, pois, que esta engendra condições mais auspiciosas ao facultar a influência dos superiores diretos, pois associa a instituição educacional a um padrão de autonomia e viabiliza a aquisição de recursos.

Nessa lógica de captação de recursos e de desenvolvimento de um padrão autônomo é que entra o PAE em escala municipal no Maracanaú. Para tanto, Reck (2023) explica que a maneira de participação, bem como quem irá ocupar os espaços de atuação no processo é questão de debate e relevante flexibilidade, comportando, nesse desiderato, a inclusão de novos protagonistas, assim como ressignificando o meio e o modo pelo qual deve se debruçar a avaliação da política pública, fato que desencontra a lógica de atores tradicionais na implementação da política pública, conforme lecionam Barreto e Furtado (2015).

Destarte, considerando o impacto educacional da política pública, Libâneo e Silva (2020, p. 819) explicam que:

[...] A elaboração das finalidades ocorre no plano social e político em distintas instâncias institucionais, governamentais, empresariais, profissionais, associativas, expressando interesses e relações de poder em âmbito internacional e nacional e, no plano acadêmico, nos marcos das correntes filosóficas, sociológicas, psicológicas, etc., que vigoram no campo educacional de onde surgem teorias da educação. Especialmente no plano acadêmico, é oportuno mencionar os embates correntes no campo da educação acerca do papel social das escolas, de onde se originam acentuados dissensos em torno do significado de “qualidade de ensino”, dificultando formas de luta política frente à clareza de finalidades e objetivos expressos nas políticas neoliberais para a educação [...]

Em seguida, reforçando ao que explicamos sobre o Banco Mundial, ainda reforça (Libâneo, Silva, 2020, p. 819):

[...] as finalidades educativas escolares estão fortemente vinculadas a agendas estabelecidas no plano da economia política global por meio de organismos e agências internacionais [...].

Logo, a própria finalidade do propósito educacional, deve ser reconhecida a partir das políticas públicas e dos programas institucionais vigentes, como o Programa de Autonomia Escolar, conferindo, na análise do contexto, bem como na avaliação da política pública, se a sua implantação está vinculada ao sistema de educacional com visão economicista, que considera a escola como um lugar, no qual a formação para o trabalho seria sua fulcral finalidade, e que os recursos destinados seriam destinados com o pretexto de preocupação com a autonomia

da escola, quando na verdade configuraria apenas o reforço mais “familiarizado” de uma estrutura que vai na contramão da emancipação humana (Evangelista, 2014; Libâneo, 2011, 2018; Oliveira e Libâneo, 2017).

Concomitante, Gomes (2024) respalda as afirmações acima ao validarem as limitações e manipulações que as escolas sofrem para serem uma massa de manobra em prol dos interesses governamentais em detrimento a qualidade educacional que forma um cidadão crítico e independente capaz de fazer escolhas e vivenciá-las de acordo com sua própria vontade.

Com efeito, as análises iniciais indicam que a criação desta política pode contribuir de forma significativa no rendimento da aprendizagem dos alunos da rede municipal. O objeto de estudo desta pesquisa se justifica, portanto, quando buscamos entender e reconhecer os pormenores que envolvem as políticas educacionais e seus interesses, reconhecendo sua relevância e o impacto do objeto político aos aspectos sociais, desembocando nos fatores educacionais aqui já mencionados. Tal como Libâneo e Freitas (2018) explicam, não há política educacional sem finalidade precípua, assim como não há finalidade precípua sem o reconhecimento de uma pré-finalidade antecipada. É necessário reconhecer quais são os aspectos que vão desde a pré-finalidade, isto é, vieses políticos, econômicos, sociais (objeto político), os condicionantes sociais, envolvendo os sujeitos ativos e passivos da política pública (aspecto social), bem como a sua finalidade, tanto a efetiva quanto a aparente, (impacto educacional), possibilitando evidenciar, na análise acadêmica e na avaliação da política pública a relevância do programa.

Enfim, de maneira sintética, podemos defender que as políticas públicas educacionais (PPE) são fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade e equitativa, visando atender às necessidades da sociedade. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece diretrizes para assegurar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares públicas, as quais recepcionam estas políticas, ou como bem explica Evangelista (2014, p. 27): “a quem se destina passivamente os planos políticos”. Essa autonomia permite que as escolas gerenciem seus recursos, administrativos e, em tese, pedagógicos, de forma mais eficiente e adaptada às suas necessidades específicas, promovendo uma gestão mais eficaz e um ambiente educacional mais responsivo.

Como exemplo e temática desta pesquisa, o Programa de Autonomia Escolar (PAE) é uma política pública que se destaca nesse contexto, pois visa conferir às escolas maior liberdade e responsabilidade na gestão de seus recursos. Inspirado no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o PAE permite que as escolas recebam recursos diretamente, possibilitando uma gestão mais eficiente e transparente. Essa descentralização é crucial para que as escolas possam atender melhor às demandas locais, implementando projetos e melhorias que reflitam as

necessidades de seus alunos e comunidades. Em regra, é como se o PAE fosse um reforço da significativa importância dos PPEs.

Em tese, a autonomia proporcionada pelo PAE vai além da simples gestão financeira. Ela envolve a capacidade das escolas de tomar decisões estratégicas sobre suas práticas pedagógicas e administrativas, promovendo uma educação mais contextualizada e relevante. Contudo, embora haja ainda uma resistência às práticas administrativas, como solucionadoras dos problemas escolares e um afastamento considerável no contexto do PAE, verifica-se que ao permitir que gestores escolares e conselhos participem ativamente da tomada de decisões, o PAE fortalece a governança escolar e a participação comunitária, essenciais para o sucesso das políticas educacionais, e propicia a introdução do olhar pedagógico nessa prática autônoma.

Um aspecto importante do PAE é a capacitação contínua dos gestores escolares, mas que também deve ser revisada constantemente para que as propostas educacionais para os gestores não fiquem enviesados em resultados, *feedback* e controle administrativo dos docentes e gestores. Para que a autonomia seja efetiva, por assim dizer, é necessário que os gestores tenham as competências e habilidades necessárias para administrar os recursos de maneira eficiente e transparente, o que exige uma capacitação séria, fugindo da lógica de mera formação em pedagogia para os cargos de gestão e direção. Assim, programas de formação e desenvolvimento profissional são essenciais para equipar os gestores com as ferramentas necessárias para liderar suas escolas de forma eficaz, garantindo que os recursos sejam utilizados de maneira a maximizar os benefícios para os alunos.

Além disso, o PAE tem como propósito também a promoção da inovação nas práticas educacionais. Com maior autonomia, as escolas podem experimentar novas abordagens pedagógicas e administrativas, adaptando-se às necessidades específicas de seus alunos e comunidades. Isso pode incluir a implementação de projetos educacionais inovadores, ou a reprodução de políticas públicas educacionais locais vigentes, a adoção de novas tecnologias e metodologias ativas, bem como a personalização do ensino para atender melhor aos interesses e habilidades dos alunos.

A avaliação das políticas públicas educacionais, como o PAE, é crucial para entender seu impacto e efetividade, proposta esta desenhada nesta pesquisa. Utilizando modelos de avaliação de políticas públicas, como o proposto por Klaus Frey, podemos analisar as diferentes etapas do ciclo de políticas públicas: percepção do problema, formulação de programas, implementação e avaliação. Esse processo permite identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria, garantindo que as políticas sejam ajustadas para alcançar os melhores resultados possíveis, que não significa dizer que serão excelentes, mas possíveis.

As implicações do PAE na qualidade da educação são significativas, pois é inevitável que a verba repassada não impacte na melhoria da escola. O ideal, nesse contexto, é verificar se a prática e materialização do PAE está de fato vinculada à proposta de melhoria tanto pedagógica, quanto administrativa e não somente de gestão. Ao proporcionar maior autonomia às escolas, o programa promove um ambiente educacional mais dinâmico e adaptável, capaz de responder rapidamente às necessidades dos alunos. Isso resulta em uma melhoria na qualidade do ensino e no desempenho acadêmico, beneficiando não apenas os alunos, mas também a comunidade como um todo.

Neste sentido, considerando as apreciações conceituais nesta seção, é possível elencar como pressupostos teóricos: (1) políticas públicas são parte de um conjunto de processos por onde são elaborados e implementados programas de ação pública, em que são subordinadas aos interesses de objetivos estritamente explícitos (Lima; D'Ascenzi, 2016; Muller; Surel, 2002; Lima *et al.*, 2018); (2) As políticas públicas contribuem de forma significativa no rendimento da aprendizagem dos alunos da rede municipal (Bucci, 1997; Bucci, 2022; Alves *et. al*, 2023) e (3) As implicações da alocação de recursos nas escolas interfere na qualidade da educação, pois é inevitável que a verba repassada não impacte na melhoria da escola, uma vez que proporciona uma proposta de melhoria tanto pedagógica, quanto administrativa e não somente de gestão (Libâneo; Freitas, 2018; Souza, 2024; Gomes, 2024).

A avaliação contínua desse programa é essencial, por assim dizer, para garantir que ele atenda às necessidades da educação pública, tornando a autonomia um fator a ser evidenciado não só numa perspectiva social, mas também histórica, como já verificado na primeira seção deste capítulo. Assim, a fim de estabelecer um percurso de análise dessa garantia, do programa implementado de autonomia, debruçar-nos-emos na próxima unidade sobre as perspectivas epistemológicas e os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa.

3 EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA PARA A PESQUISA AVALIATIVA

Metodologia é um conjunto de processos de um trabalho acadêmico. Ou seja, é o conjunto de procedimentos desse processo de investigação. Os procedimentos de investigação são os mecanismos de coleta e de análise de dados. A partir da metodologia, a pesquisa ganha autenticidade, confiabilidade e valor científico. A Metodologia científica aborda as principais regras para uma produção científica, fornecendo as técnicas, os instrumentos e os objetivos para um melhor desempenho e qualidade de um trabalho científico (Fonseca, 2022).

Esta seção se destina a apresentar o percurso metodológico a fim de atender os objetivos propostos e justificar a escolha dos instrumentos que deverão ser utilizados na construção dos dados empíricos.

3.1 Abordagem avaliativa, tipologia da pesquisa e categorias de análise

Minayo, Deslandes e Gomes (2009), de maneira enfática e persistente, defendem a ideia de que o foco do estudo das ciências sociais é, em grande parte, de natureza qualitativa. Em outras palavras, as autoras argumentam que no campo social, de forma geral, lidam principalmente com aspectos subjetivos e descritivos. Para elas, a pesquisa social, tem como objeto a consciência histórica, onde cada sociedade se constitui de forma única e singular.

Duarte (2024) nos chama atenção no que cerne a pesquisa avaliativa de políticas e programas de natureza social pode ser utilizada como uma ferramenta que proporciona uma análise para diversas finalidades, como uma assertiva tomada de decisão baseada em dados e evidências como forma de ajuste das políticas públicas, um aprimoramento nas estratégias e execução de uma política, uma aplicação ou readequação intencionais de recursos e uma compreensão dos fatores que distanciam os resultados alcançados dos objetivos e metas planejados de forma a possibilitar uma análise crítica das razões pelas quais uma política pode não estar atingindo o resultado esperado, ajudando a ajustá-la para maior eficácia.

Carnut (2019) afirma que a pesquisa qualitativa busca compreender questões bem particulares na busca de qualificar o universo de significados, isso implica diretamente na profundidade das relações em que o significado é o conceito central das investigações. González (2020) evidencia que o intuito da pesquisa qualitativa é a compreensão dos processos sociais olhando de forma detalhada e sistêmica sua essência, uma vez que as partes que a compõe interagem entre si de forma complexa, permitindo uma pesquisa adaptável e passível a ajustes durante o processo.

Dessa forma, é possível valorizar as experiências pessoais percepções e emoções, reconhecendo que esses elementos subjetivos são essenciais para entender a vida social e entender as ações e comportamentos em contextos sociais a partir de diferentes visões de mundo (Pereira; Coutinho, 2023).

Fundamentando-se no contexto acima, o objeto de estudo, nessa pesquisa, é avaliar o Programa de Autonomia Escolar (PAE) em 03 (três) escolas municipais de Maracanaú. Assim, com o intuito de responder os objetivos propostos, essa investigação orienta-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, a partir da perspectiva avaliativa da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008; 2011; 2016).

De tal modo, podemos afirmar que o “[...] campo acadêmico da avaliação das políticas públicas é bem recente, mas em constante crescimento mundial” (Rodrigues, 2008, p. 8). No Brasil, essa temática fortalece-se na década de 1990 impulsionada pela exigência de um maior rigor na forma de avaliação dos projetos financiados pelos Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), agências financiadoras destes (Gussi; Oliveira, 2016).

Diante disso, novas formas de avaliação foram criadas, mas voltavam-se para uma abordagem gerencialista com concepções positivistas limitando-se em e uma concepção instrumental da avaliação, “cuja função é medir, acompanhar e “avaliar” o êxito das reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais.” (Rodrigues, 2008, p. 8). Sobre a instrumentalização da pesquisa avaliativa, Faria (2005, p. 100), justifica que

A centralidade da avaliação justifica-se, assim, porque se esperava que essas “funções” garantissem a credibilidade do processo de reforma e a sustentabilidade política das diretrizes de desregulamentação e de redução do tamanho do governo, quer pela via da chamada “devolução”, ou seja, do deslocamento das funções e dos serviços para as instâncias subnacionais, quer pela via da privatização. Esperava-se, também, que pudessem ser fomentadas a transparência na gestão pública e a satisfação dos usuários/clientes.

Nesse contexto, prevaleceu no Brasil uma avaliação que estava voltada para o controle, privilegiando uma eficiência que se limita a sanar gastos em detrimento a peculiaridade social, isso gerou uma série de deturpações com uma enganosa possibilidade de desvinculação entre administração pública e política, a avaliação como medição de resultados, um reducionismo da avaliação a dados técnicos e quantitativos. Assim, a prática de avaliação no Brasil foi desenvolvida muito mais como controle de gastos do que como uma forma de “realimentar”, em sentido mais amplo, a política avaliada (Silva, 2008).

Além de tudo isso, com essa visão excessivamente voltada para a técnica, se tinha uma premissa de que os resultados das avaliações eram automaticamente adotados

por quem tomava decisões em busca de melhoria da política pública. No entanto, foi sendo constatado ao longo do tempo que havia uma certa “ingenuidade das expectativas”, já que esse processo de feedback era prejudicado diversas vezes (Rocha, 2022, p. 38).

Gussi e Oliveira (2016, p. 87) afirmam esse modelo não dá conta de tratar das contradições do Estado, uma “circunscreve uma forma de avaliar associada a um campo político de afirmação de um Estado regulatório, regido dentro das regras de liberalização do mercado, em que as políticas devam estar circunscritas e, como decorrência disso, devam ser avaliadas.”

Segundo Rodrigues (2008), nesse tipo de modelo, há um engessamento no que se refere a discussões críticas desde sua gênese à sua implementação e princípios que a sustentam, ou seja, esse tipo de avaliação baseava-se exclusivamente em critérios pré-estabelecidos de eficiência e eficácia.

os limites colocados por este tipo de avaliação apresentam-se, principalmente, no fato de que ela se volta para efeitos esperados, muitas vezes desconsiderando ou minimizando o que algumas abordagens denominam “efeitos não previstos”, que são considerados, no mais das vezes, como entraves a serem superados (Rodrigues, 2008, p.9)

Diante dessas limitações pontuadas acima o paradigma contra hegemônico que se propõe a utilizar métodos “qualitativos e participativos e incorpora os anseios, expectativas e visões dos stakeholders ” (Tinoco *et.al.*, 2011, p. 307) surge dando uma relevância maior na pluralidade, a importância de as pessoas pensarem de si e das políticas e no papel do avaliador,

Enquanto na avaliação tradicional o avaliador é um especialista externo ao programa, política ou organização, sendo mesmo ator central da avaliação, na concepção pluralista, a avaliação se torna uma construção coletiva na qual os diversos atores envolvidos julgarão a pertinência da ação estatal e não observarão simplesmente se efeitos dela estão de acordo com os objetivos iniciais. (Tinoco *et al.*, 2011, p. 310).

A partir dessa perspectiva avaliativa, emerge uma frente contra hegemônica visando “construir marcos emancipatórios, de cunho democrático, rumo à universalização de direitos, entre critérios e igualdade e equidade” (Gussi; Oliveira, 2016, p. 172), apontam um parâmetro teórico-metodológico que se difere da forma tradicional tecnicista de se avaliar política, essa forma diferente de se avaliar“ permite ir além de definições operacionais conduzidas por modelos avaliativos pré-concebidos e se distancia da agenda política e do modelo técnico-formal de avaliação” (Gussi; Oliveira, 2016, p. 172).

Em relação aos que pensam de si e sobre as políticas, Telles (2003, p. 08) salienta que,

Ao invés das necessidades, a noção de “efetivações” – o que as pessoas conseguem fazer e ser; mais ainda: a liberdade das pessoas escolherem entre vários modos de

viver. É por esse prisma que as políticas deveriam ser formuladas e avaliadas: até que ponto permitem às pessoas converterem bens e rendas em capacidades e efetivações. Mas isso também coloca um problema: pois para muitos são estreitos os horizontes do que imaginam poder ser e poder fazer, e muitas vezes não escapam dos estreitos limites em que estão confinadas suas vidas. Esse bloqueio das possibilidades de imaginar outras possibilidades aparece como resignação ou sentido de fatalidade.

Entendemos que cada sujeito dentro da abordagem avaliativa possui seu papel, sua importância, relevância, contextos sociopolíticos e culturais onde “políticas se efetivam e as contradições neles inerentes, apresentam-se elementos para a construção de outro paradigma avaliativo que se configura como um *ethos* epistemológico mais estruturado e crítico” (Gussi; Oliveira, 2016, p. 93).

A partir desse contexto e reflexões, muitas inquietações emergiram em busca de uma abordagem avaliativa mais extensa e ampla e que se distinguísse dos antigos modelos operacionais, ou seja, uma avaliação de políticas públicas capaz de fornecer soluções para fenômenos cada vez mais complexos (Rodrigues, 2016).

A avaliação em profundidade, se posiciona em um sentido contrário até então, na busca de romper com as perspectivas clássicas de avaliação. Essa abordagem caracteriza-se por uma visão interpretativa que prioriza entender o processo de implementação e elaboração de determinada política, para isso se respalda em quatro eixos: i) análise de conteúdo; ii) análise de contexto; iii) trajetória institucional; e iv) espectro temporal e territorial (Rodrigues, 2008).

Embora possam de alguma forma estar presentes em outros modelos, tais aspectos assumem uma nítida centralidade nesta proposta, ou seja, constituem dimensões centrais para a avaliação que considera a coerência da política, desde a esfera da formulação à forma assumida no âmbito das instituições que a executam, bem como sua relação com o contexto no qual se insere, a forma que assume nas vias institucionais, destacando-se o papel de atores e as relações de poder neste âmbito (Guedelho, 2017, p. 29).

Para a análise do conteúdo, a autora o divide em três aspectos, quais sejam: “formulação, bases conceituais e coerência interna” (Rodrigues, 2008, p. 11). O segundo eixo, análise de contexto, emanará um levantamento com dados primários e secundários a partir do contexto político, social, econômico e cultural em que a política foi implementada. O terceiro eixo analítico, a trajetória institucional, considerado por Rodrigues (2016) o ápice da avaliação em profundidade, se dá a apreensão da trajetória da política em nível local, regional e federal, de forma a abranger os diferentes propulsores que vivenciaram empiricamente esse momento.

Salientamos, a importância de se ouvir mais que questionar pautados na lente da contextualização. “Por meio desta análise é possível perceber descompassos entre as concepções presentes na formulação da política e aquelas acionadas quando da sua implementação” (Rodrigues, 2016, p. 109).

Por fim, o quarto eixo, espectro temporal e territorial, visa desvendar, ao longo do tempo de sua implementação, o percurso da política avaliada de forma territorial e temporal pela esfera municipal, percebendo a especificidade e a história local “podendo revelar inadequações na forma como ela foi pensada, formulada e implantada, em razão de particularidades que dizem respeito à dimensão sociocultural local e/ou regional” (Rodrigues, 2016, p. 110). Para tanto, segundo Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade tem como essencial interpelação o tratamento de diversas categorias de dados atendendo ao contexto em que a política em avaliação foi gerida, munidas de conhecimento, a saber; entrevistas, análise de conteúdo, assimilações, entendimentos dos sentidos, sobretudo, de experiências adquiridas no decorrer do processo.

Já Duarte (2024), manifesta que os estudos avaliativos, sobretudo no campo crítico das políticas sociais e seus atores, visam contribuir através de suas ponderações e entendimento, um melhor aperfeiçoamento quando das tomadas de decisão destas políticas; benesses na distribuição de recursos, reconhecer os pontos críticos além de outros quesitos a se perpassarem para um correto direcionamento para criação de políticas e programas. Para elucidar a discussão acima, segue quadro com a matriz de categorias de análises teóricas a partir dos eixos da avaliação em profundidade.

Quadro 02: Matriz de categorias de análise teórica

CATEGORIAS DE ANÁLISE	BASE CONCEITUAL	QUESTÕES A OBSERVAR EMPIRICAMENTE
Autonomia escolar	Dourado; Oliveira; e Santos, 2007; Lima, 2020, 2023; Silva, 2015; Camurça; Moreira; Braga, 2012; Macarini; Pereira, 2019; Severgnini <i>et al.</i> , 2022; Lima Filho, 2019; Morin, 2014; Massaú; Karck, 2020; Barroso, 2014; Paro, 2017; Lück, 2008; Macarini, 2019.	O PAE é considerado um programa que possibilita a tomada de decisão por parte da Gestão ou apenas mediante validação da SME? Os objetivos e concepções do PAE estão interligados com a percepção de autonomia financeira? As aquisições efetivadas pelo PAE contribuem para melhorar a demandas da escola? O processo de aquisição pelo PAE é realizado integralmente pela escola ou há alguma participação da SME?
Gestão escolar	Oliveira, 2015; Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013; Parente, 2017; Afonso, 2018; Delgado <i>et al.</i> , 2021; Paro, 2011, 2012.	O PAE favorece a gestão escolar no enfrentamento das dificuldades na escola? Como se dá a prestação de contas do programa? A Gestão planeja e executa o repasse do PAE com que frequência? É necessário passar pela autorização da SME?
Políticas públicas educacionais	Saviani, 2008, 2012; Nanni; Filho, 2016; Alves <i>et al.</i> , 2023; Muller; Surel, 2002; Bucci, 2022; Lejano,	A SME dispôs de estratégias para a implantação e acompanhamento do PAE que favoreceram a execução dele na escola? E atualmente?

	2012; Libâneo; Silva, 2020; Libâneo; Freitas, 2018.	As aquisições realizadas com o repasse do PAE se dão a partir de solicitações da comunidade escolar?
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa avaliativa

Em seu contexto de natureza qualitativa, Bauer e Gaskell (2008, p. 21) explicam que “[...] a pesquisa qualitativa evita número”, do contrário, “lida com interpretações das realidades sociais”, tendo como “protótipo, a entrevista em profundidade”. Para Costa e Magalhães (2023) o debate de teorias sobre avaliação e as argumentações constituintes destas, mostra-se um novo panorama para se depreender os estudos e pesquisas avaliativas.

Nesse estudo, realizaremos uma investigação que se orienta por uma abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que “os objetos de uma pesquisa qualitativa são fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura (Flick, 2009).

Esse tipo de abordagem possui uma longa e rica tradição a partir de uma relação com os problemas sociais, uma vez que prioriza a dimensão sociocultural “que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas (Minayo, 2017, p.2). Assim, a presente pesquisa busca trilhar uma trajetória plural e desafiadora marcada por significados diferentes em momentos distintos da política escolhida. Dessa forma, entendemos que nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa, por buscarmos elucidar questão que se referem à avaliação do PAE, no processamento de gestão financeira e de mudanças nas escolas, objetivando investigar fenômenos em sua complexidade, a partir de depoimentos de sujeitos diretamente envolvidos com os processos a serem analisados (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009).

Conforme Gil (2019, p.32), a pesquisa aplicada “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”. Diante disso, percebemos que este estudo é de natureza aplicada uma vez que nos permitirá avaliar o PAE no município de Maracanaú (Ceará) e suas implicações no processamento de gestão financeira e de mudanças nas escolas a partir dos eixos do conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade, dimensões essenciais para realizar uma avaliação em profundidade, perspectiva escolhida na presente escrita.

Considerando o objetivo geral dessa investigação e os objetivos específicos é notório que pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva. A primeira, reside no aprofundamento dos conceitos preliminares relacionados a uma temática que não foi abordada totalmente ou de maneira satisfatória anteriormente. Dessa forma, ela contribui para esclarecer questões

que foram apenas superficialmente tratadas sobre aquele assunto. Nesta mesma toada Gil (2021) destaca que a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato. A segunda, “objetiva a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 2019, p. 33), ou seja, descrever característica ou fenômenos. A partir do exposto acima, é certo que esta pesquisa ao se identificar como exploratória e descritiva nos respalda a seguir entendendo nosso campo de estudo, bem como inserirmo-nos dentro dos eixos analíticos defendidos por Rodrigues (2008) criando as condições ou métodos necessários para explorar o problema de pesquisa e analisar como as pessoas envolvidas percebem e interpretam apolítica em que estão envolvidas.

Abordamos, como estratégia de pesquisa, o estudo de caso por levar em consideração que os achados em um determinado contexto possibilitam uma compreensão e teorização em “entender os fenômenos sociais complexos”, possibilitando o entendimento de “características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2015, p. 26). Para Sátyro e D'Albuquerque (2020) o estudo de caso nos auxilia a compreensão interna de contextos sociais a partir de uma abordagem diversificada para que seja possível entender a finalidade exploratórias e descritivas.

A propósito, a opção em avaliar a Política de Autonomia Escolar no município de Maracanaú dentro de uma perspectiva contra hegemônica se deu pelo intuito de entender implicações no processamento de gestão financeira e de mudanças nas escolas sob a perspectiva dos atores atuantes. Dessa forma, traçamos um caminho contrário à forma gerencialista da perspectiva avaliativa hegemônica, uma vez que estes não levam em consideração a peculiaridade do contexto e falas de quem experiência a política (Rodrigues, 2008).

No tocante a avaliação em profundidade, Gussi e Oliveira (2016, p. 93) afirmam que “é preciso considerar que avaliar políticas públicas trata-se de um processo de natureza sociopolítico e cultural”. Concomitantemente, Rodrigues (2008) corrobora que esse tipo de avaliação transcende as análises de dados conferidas através de sua coleta e análise de uma dimensão plural, ainda que ela seja por meio de questionários de forma a deixar o entrevistado espaço para expor seus julgamentos. Para uma melhor assimilação do cerne da questão faz-se necessário a realização de entrevista que não norteiem o entrevistado à resposta direta, sobretudo, não limite as perspectivas quando da sua reflexão quanto ao sucesso ou insucesso do programa ou política de turno.

É necessário pontuar que esta pesquisa se enquadra na perspectiva de avaliação em profundidade, uma vez que busca ser detalhado, complexo, considera várias dimensões das

políticas públicas, e está em contínuo desenvolvimento para se adaptar a novas circunstâncias (Rodrigues, 2008).

3.2 Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa

O universo da pesquisa consiste nos elementos com características comuns selecionados a partir de critérios e um pequeno recorte se caracteriza como amostra. O Município de Maracanaú, localizado na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Maracanaú significa, em tupi, lagoa onde as maracanãs³ bebem (Maracanaú, 2022).

Seu crescimento populacional se deu em torno de quatro equipamentos: (1) o trem metropolitano – ramal Maranguape /Fortaleza; (2) o Sanatório de Maracanaú, hoje Hospital Municipal; (3) a Colônia Antônio Justa; (4) e o Instituto Carneiro de Mendonça – Centro de reabilitação de Menores, o lendário Santo Antônio do Buraco.

Figura 01: Mapa de Maracanaú (Relevo e Hidrografia)



Fonte: Disponível no sítio do Museu Virtual de Maracanaú (2016).

Maracanaú possui uma história que remonta à época colonial e suas raízes indígenas. Sua etimologia, originária do Tupi, que significa “lugar onde bebem as maracanãs”, é associada às aves maracanãs e às lagoas que costumavam ser seu habitat na região. A emancipação

³Em tupi, "maracanã" refere-se a uma espécie de papagaio ou periquito encontrado na região local onde a cidade se desenvolveu.

política de Maracanaú em 1983, por meio da Lei Estadual nº 10.811, de 04 de julho, marcou um momento importante na sua trajetória, dando-lhe autonomia administrativa e reconhecimento como uma entidade municipal independente, antes distrito de Maranguape.

Com base nos índices do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE, e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a cidade tem área de 105,071km², com população de 234.509 habitantes, e densidade demográfica de 2.230,80 habitantes/km², conforme levantamento estatístico dos indicadores de 2022. Não obstante, informa ainda que o Produto Interno Bruto (PIB) da cidade é de cerca de R\$ 9,9 bilhões de reais, sendo que 53,2% do valor adicionado advém dos serviços, na sequência aparecem as participações da indústria (33,4%), da administração pública (13,1%) e da agropecuária (0,3%).

Em 1648 no Ceará, os índios (hoje chamamos nossos povos de originários e indígenas) Potiguaras após conflitos com habitantes nativos, portugueses e holandeses na época da colonização do Ceará, foram obrigados a sair do litoral e ir para margens do Rio Maranguapinho e da Lagoa do Centro de Maracanaú, Lagoa do Jaçanaú e Lagoa da Pajuçara, onde formaram aldeias que se originariam mais tarde as Aldeias de Caucaia e a Aldeia Nova de Pitaguary.

No ano de 1760 surgiram as primeiras moradias no município, onde os habitantes se sustentavam na pesca, caça e agricultura. Em 1874 foi inaugurada a Capela de São José, sendo a Paróquia de Nossa Senhora da Penha em Maranguape. Em 1875 houve a chegada da ferrovia, neste ano foi inaugurada a estação ferroviária em Maracanaú, sendo um momento muito importante para o processo de urbanização do povoado. Em 6 de maio de 1882 o povoado se tornou Vila do Santo Antônio do Pitaguary, sendo habitada pelos índios Pitaguarys e com o trânsito ferroviário dando abertura à população não indígena.

Em 1906, Maracanaú tornou-se Distrito de Maranguape. Foram criadas algumas instituições públicas como o Instituto Carneiro de Mendonça – Escola de Menores Abandonados e Delinquentes de Santo Antônio do Pitaguary. Em 1936, este Instituto ficou conhecido como “Santo Antônio do Buraco”, a Instituição era regida por padres com os princípios da disciplina, moral e trabalho.

A implementação do Plano Diretor do Primeiro Distrito Industrial do Ceará em Maracanaú, em 1966, marcou um ponto crucial no desenvolvimento industrial não apenas do município. Ao longo dos anos, o distrito industrial de Maracanaú cresceu e se consolidou como um importante polo industrial na região Nordeste do Brasil.

Com uma infraestrutura adequada e incentivos para atrair investimentos, o distrito industrial de Maracanaú se tornou o principal centro industrial do estado do Ceará. A presença

de diversas empresas e indústrias em diferentes setores contribui significativamente para a economia local, gerando empregos, renda e impulsionando o desenvolvimento socioeconômico da região.

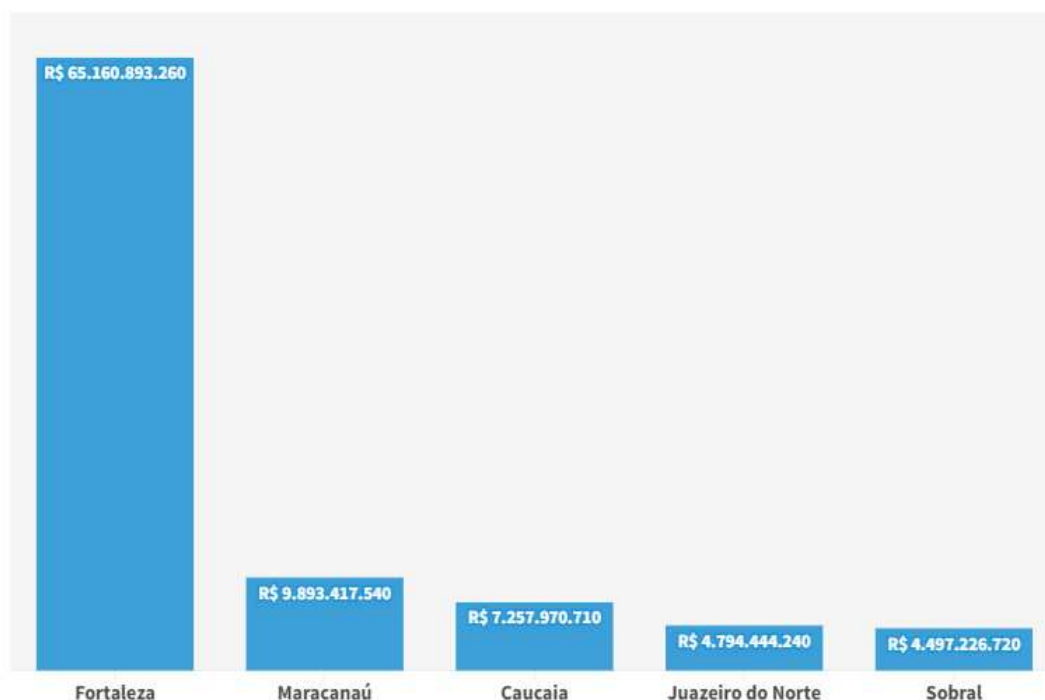
Além disso, a arrecadação de impostos provenientes das atividades industriais em Maracanaú constitui fator crucial para o município. O fato de Maracanaú estar entre os municípios com as maiores arrecadações do Ceará destaca a importância econômica e fiscal deste centro industrial para a região, e seu papel como um dos principais polos industriais do Ceará continua a ser fundamental para impulsionar o crescimento e a prosperidade da região.

Com a promulgação da Lei municipal nº 177, de 29 de outubro de 1990, é criado o Distrito de Pajuçara, com seus bairros e dá sua delimitação e anexado ao município. A cidade de Maracanaú tem crescido e se desenvolvido bastante nos últimos anos. Foram construídos rotatórias, shoppings, novas indústrias, supermercados, novos conjuntos habitacionais, condomínios residenciais de alto padrão, hotéis, quadra poliesportiva coberta, estádio, praças e diversos equipamentos de lazer e cultura. Ademais, alargaram avenidas; instalaram ciclovias, ciclofaixas, estação de metrô; e reformaram e inauguraram escolas, abriram centro universitário, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), dentre outras ações importantes para a história de Maracanaú.

Destaca-se a localização privilegiada de Maracanaú, próxima à capital e com acesso facilitado às principais rodovias estaduais, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento econômico do município. Essa proximidade com Fortaleza e a sua infraestrutura viária favorecem a chegada de empresas, profissionais e mão de obra qualificada, impulsionando a atividade industrial e o setor de serviços.

O comércio e a indústria são os pilares da economia local, atraindo uma variedade de serviços para Maracanaú. Agências bancárias, repartições públicas, shoppings centers e empresas de pequeno e médio porte encontram no município um ambiente propício para se estabelecerem e prosperarem. O setor industrial e de serviços são preponderantes para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), que o classifica em 2º lugar dentre os municípios do Estado do Ceará, conforme figura 02:

Figura 02: PIB de Maracanaú no ano de 2020



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa) – 2020.

No gráfico acima, observamos o município em 2º lugar, sobre isso consta no documento do IBGE que,

Em 2021, o PIB per capita era de R\$ 53.410,24. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 3 de 184 entre os municípios do estado e na 823 de 5570 entre todos os municípios. Já o percentual de receitas externas em 2015 era de 77,2%, o que o colocava na posição 167 de 184 entre os municípios do estado e na 4046 de 5570. Em 2017, o total de receitas realizadas foi de R\$ 724.429,98 (x1000) e o total de despesas empenhadas foi de R\$ 657.108,1 (x1000). Isso deixa o município nas posições 2 e 2 de 184 entre os municípios do estado e na 116 e 113 de 5570 entre todos os municípios.

A economia, voltada para o setor industrial coloca o município em 4º lugar entre os municípios cearenses, segundo IBGE (IBGE, 2021), limitando-se à posição 137º no que tange à agropecuária, ou seja, insignificante para a economia municipal.

Em 1972, a inauguração da Ceasa/CE teve um impacto significativo no desenvolvimento econômico de Maracanaú e da região circundante. Essa central de abastecimento não apenas fornece uma infraestrutura essencial para a distribuição de produtos agrícolas, mas também atrai comerciantes e consumidores de municípios vizinhos, criando um importante centro de comércio e movimentando a economia local.

Em outubro de 1988, Júlio César Costa Lima foi eleito o novo Prefeito de Maracanaú, governando entre os anos de 1989 e 1992. Em 1993 o prefeito Antônio Correia Viana Filho assume a gestão municipal, no entanto renúncia no ano seguinte, assumindo Dionísio Brochado Lapa Filho. Júlio César venceu o novo pleito municipal e ficou na gestão de 1997 a 2004.

Em 2004, Roberto Pessoa foi eleito o novo prefeito de Maracanaú e ficou de 2005 a 2008, sendo eleito para o 2º mandato, de 2009 a 2012. A aliança política firmada entre Roberto Pessoa e Firmo Camurça garantiu a liderança municipal dessa oligarquia de 2013 a 2020 com eleição e reeleição de Firmo Camurça. Nas eleições municipais subsequentes (2020 e 2024) a Oligarquia liderada por Roberto Pessoas permanece no poder.

Nesse sentido, pelas informações relativas à própria cidade onde é executado o programa analisado na pesquisa, verifica-se a sua relevância no que compete à própria administração dos recursos, bem como à justificativa da existência, execução e permanência do programa na cidade.

O sistema municipal de ensino de Maracanaú é formado por 81 escolas, que atendem da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, sendo formado por 40.103 estudantes matriculados, segundo o Censo Escolar de 2023.

Das 82 Unidades Escolares, 52 são avaliadas pelo SPACE-ALFA⁴ onde todas alcançaram 100% de proficiência no nível desejável, saindo de 169 para 207 pontos de proficiência, alcançando, em 2023, o melhor resultado em toda sua série histórica, conforme demonstrado na figura 03.

Figura 03: Série Histórica de resultado do SPACE-ALFA



Fonte: Maracanaú (2023)

⁴Avaliação externa que acontece anualmente e de forma censitária com o objetivo de avaliar a proficiência em leitura dos estudantes do 2º ano.

Observamos, também o crescimento de 14 escolas com mais de 50 pontos no 2º ano, de acordo com o quadro 03.

Quadro 03: Escolas que mais cresceram no resultado do SPACE-ALFA

ESCOLA	PROFIC. LP 2022	PROFIC. LP 2023	DIF. PONTOS
ELEAZAR DE CARVALHO MAESTRO EMEF	151	251	100,2
MANOEL RODRIGUES P. DE MELO EMEIEF	177	266	88,6
MARIA JOSE H. DO VALE PROF EMEIEF	137	225	88,1
JOAQUIM AGUIAR EMEIEF	136	210	74,2
NAPOLEÃO BONAPARTE VIANA EMEIEF	189	253	64,3
HELDER PESSOA CAMARA DOM EMEIEF	172	232	60,3
VINICIUS DE MORAIS EMEF	164	223	59,3
NORMA CELIA P. CRISPIM PROF. ^a EMEIEF	154	213	59,2
FRANCISCO ANTONIO FONTENELE EMEIEF	152	210	58,1
JOSE DANTAS SOBRINHO EMEF	174	230	56,6
ELIAS SILVA OLIVEIRA EMEIEF	181	235	54,0
JOSE BELISARIO DE SOUSA - EMEF	145	198	53,2
INTEGRANDO O SABER EMEIEF	130	181	51,1
MANOEL MOREIRA LIMA EMEIEF	156	206	50,6

Fonte: Relatório de mapeamento das escolas. Diretoria de Ensino e Aprendizagem(Maracanaú, 2023)

Os resultados informados no quadro 03a partir da avaliação externa do SPAECE-Alfa, mostram o crescimento do nível de proficiência dos estudantes do 2º ano em 2023 no município de Maracanaú. Esse tipo de avaliação tem o objetivo de orientar políticas públicas educacionais, envolvendo recursos financeiros, prêmios e bônus para as escolas (Leite, 2021).

Das 52 escolas avaliadas pelo SPAECE-Alfa, 43 foram contempladas como Escola Nota 10. Para que seja possível ser apta para concorrer ao prêmio é necessário seguir alguns critérios: (1) Mínimo de 20 alunos matriculados; (2) Mínimo de 90% dos alunos presentes durante a avaliação; e (3) Ter IDE-ALFA entre 8,5 e 10, inclusive.

O prêmio escola nota 10 premia as 150 escolas com melhor índice educacional resultantes das avaliações externas e bonifica as 150 escolas com mais baixos resultados educacionais (Costa; Araújo, 2023). Todos os dados acima, mostram o quanto Maracanaú tem avançado na melhoria de sua educação, reflexo de um investimento financeiro, como por exemplo do PAE que injeta dinheiro nas escolas para que estas possam utilizar em melhorias para os estudantes.

Todas as 82 escolas da rede municipal de Maracanaú recebem repasse financeira oriundo do PAE, estas estão divididas por região tendo como critério a proximidade geográfica,

levando em consideração o objeto de estudo, avaliar o Programa de Autonomia Escolar, trazemos a quantidade, por região, de escolas, além de um setor exclusivo na SME que oferecerá subsídios que contribuirão para esta proposta.

Quadro 04: Quantidade de escolas contempladas com recurso do PAE, por região

REGIÃO	QUANTIDADE DE ESCOLAS
A	16
B	14
C	15
D	10
E	13
F	13
TOTAL DE ESCOLAS	82

Fonte: Relatório de mapeamento das escolas. Diretoria de Ensino e Aprendizagem (Maracanaú, 2023)

Gussi (2019), considera que a avaliação em profundidade compreende uma análise construída a partir de múltiplas dimensões, como por exemplo a sócio-político e cultural, além da participação de atores que vivenciam tal política. Dessa forma, para que seja possível realizar uma avaliação de política pública, especificamente na perspectiva avaliativa, faz-se necessário delimitar uma amostra como forma de apropriação do objeto de estudo e, concomitantemente uma análise mais profunda, tendo em vista a amplitude do universo de pesquisa. Já Firdon (2015) afirma que para se tornar possível um aprofundamento de um aspecto característico de alguma trajetória é plausível elencar uma amostra com representantes que compõem determinado objeto a ser analisado.

Assim, como micro lócus para análise na pesquisa e dentro do universo de 82 escolas municipais, optamos por utilizar como amostra 03 (três) escolas com as quais serão aplicados os procedimentos para a coleta de dados a partir dos objetivos propostos. A escolha por essas escolas, seguiu como critério recebimento financeiro das Unidades Escolares: 1 de aporte maior, 1 de aporte mediano e 1 de aporte menor para verificarmos se a autonomia encontra lugar de fala numa escola com maior volume de recurso, uma vez que buscamos avaliar as implicações no processamento de gestão financeira e de mudanças nas escolas.

Ressaltamos que o repasse do PAE se dá pelo número de estudantes matriculados, ou seja, quanto maior o número de matrículas, maior o valor depositado. Diante disso, a partir do Relatório de Monitoramento de Matrícula retirado do Sistema de Gestão Educacional a SME faz o planejamento financeiro de repasse para as Unidades Escolares.

No intuito de assegurar o sigilo das nomenclaturas das Escolas optamos, na presente pesquisa utilizar nomes fictícios. Os nomes utilizados, serão dados por cada Diretor da Unidade Escolar no momento de entrevista ao serem solicitados que definissem a escola em 1 palavra, conforme quadro 05:

Quadro 05: Amostra proposta para a pesquisa avaliativa

ESCOLA	ESTUDANTES MATRICULADOS	TURMAS	ETAPA DE ATENDIMENTO	VALOR ANUAL DO REPASSE
MAIOR REPASSE (1)	1.043	48	▪ Pré-escola; ▪ Ensino Fundamental – anos iniciais; ▪ Educação de Jovens e Adultos	547.046,51
MÉDIO REPASSE (2)	429	22	▪ Pré-escola; ▪ Ensino Fundamental – anos iniciais;	227.460,14
MENOR REPASSE (3)	58	4	▪ Creche	106.669,03

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria de Educação de Maracanaú (Ceará)

O Quadro 06 aponta informações sobre os sujeitos da pesquisa.

Quadro 06: Perfil dos entrevistados da pesquisa

ESCOLA	FUNÇÃO EXERCIDA DOS ENTREVISTADOS (Membros do CE)	TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA
3	Diretora Geral	25min21s
3	Coordenador Administrativo Financeiro	-
3	Mãe de aluno	16min02s
3	Professora	13min28s
2	Diretora Geral	23min36s
2	Coordenador Administrativo Financeiro	28min48s
2	Mãe de aluno	16min05s
2	Professor	11min18s
1	Diretora Geral	22min22s
1	Coordenador Administrativo Financeiro	18min37s
1	Mãe de aluno	18min59s
1	Professor	11min34s

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados *in situ*

Como sujeitos da pesquisa, elencamos: 1 Gestor Geral; 1 Coordenador administrativo-financeiro; 1 pai e 1 professor membro do Conselho Escolar das escolas pesquisadas, totalizando 12 sujeitos. O critério de escolha do pai e professor, será o de maior tempo de

atuação no Conselho Escolar. Nesse sentido, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024), afirma que os sujeitos da pesquisa estão imbricados ao contexto social, histórico em qual estão inseridos. Concomitantemente a essa alegação, nossa pesquisa busca ouvir as falas dos atores envolvidos nesta pesquisa levando em consideração seu contexto sócio-histórico e cultural. Gussi (2019) afirma que, na perspectiva avaliativa da avaliação em profundidade os sujeitos nos proporcionam uma maior compreensão do contexto social em que estão inseridos, consequentemente da política estudada. Vale ressaltar que os sujeitos, terão seus nomes sob sigilo de acordo com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta pesquisa.

3.3 Procedimentos para a coleta de dados e para a análise dos dados

Como forma de responder os objetivos propostos, pretendemos realizar a coleta de dados por meio dos seguintes instrumentos: pesquisa documental e entrevista semiestruturada.

Para atender o primeiro objetivo específico: (i) Analisar, a partir da perspectiva de autonomia na LDB, qual a influência do PAE na capacidade de decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas e no envolvimento da comunidade escolar definidos a partir do Conselho Escolar, adotaremos a pesquisa documental e bibliográfica por “precisar se debruçar sobre os documentos de modo metódico para a constituição de suas análises e pesquisas” (Fontana; Pereira, 2023, p. 43). A pesquisa documental (documentos de arquivos públicos, Legislações, fotografias) e bibliográfica (materiais já publicados) exigem um olhar reflexivo e analítico sobre a “trama da vida societária” (Paugam, 2015, p. 355).

O levantamento de dados, inicialmente se dará por meio dos documentos que regulam o PAE, quais sejam: Leis nº 1.096/2006 (Maracanaú, 2006); 1.205/2007 (Maracanaú, 2007), 1.266/2008 (Maracanaú, 2008), 1.502/2009 (Maracanaú, 2009), 1.539/2010 (Maracanaú, 2010), 2.446/2015 (Maracanaú, 2015), 2.447/2015 (Maracanaú, 2015a), 2.517/2016 (Maracanaú, 2016), 2.570/2016 (Maracanaú, 2016a), 2.579/2017 (Maracanaú, 2017), livros, artigos, documentos de órgãos competentes relacionados à temática, bem como quaisquer disposições municipais ou da secretaria municipal de educação voltadas para o programa em análise. Com a finalização da coleta de dados, será realizada uma análise documental (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009; Rodrigues, 2008).

Esse instrumento nos permitirá contemplar os primeiros eixos de avaliação em profundidade, análise do conteúdo e do contexto da política. Simões e Moura (2023, p. 9204) pontua as vantagens desse tipo de pesquisa:

- (1) baixo custo de uma grande quantidade de materiais, que em alguns casos podem ser periódicos, como os meios impressos de comunicação;
- (2) a ausência de influenciado pesquisador nos dados coletados, não provocando interferências, como no caso das observações ou entrevistas; e (3) os conteúdos dos documentos podem proporcionar informações únicas, que não seriam possíveis de serem obtidas através de outros métodos de investigação.

Buscando contemplar o segundo objetivo específico - (ii) Analisar o conteúdo e o contexto do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) qual a influência do PAE na capacidade de decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas e no envolvimento da comunidade escolar definidos a partir do Conselho Escolar, a partir de uma pesquisa de campo nas unidades escolares participantes da pesquisa, elencando a participação de cada sujeito participante utilizando como forma de coleta a pesquisa bibliográfica, documental (Fontana; Pereira, 2023), e uma entrevista semiestruturada (Castelhano *et al.*, 2023) com os sujeitos participantes das escolas escolhidas para a realização da pesquisa

Concretamente, a primeira condição para se realizar uma avaliação em profundidade, é que ela seja ampla, complexa, detalhada, densa, multidimensional e contextualiza, para que essas exigências sejam cumpridas, optamos pela escolha da entrevista semiestruturada que “conserva a dinâmica entre o entrevistador e o entrevistado em vista dos elementos direcionais, enfocando uma possível mediania entre as sistematizações-estruturais e os discursos livres ou de profundidade” (Castelhano *et al.*, 2023, p. 194) e se dará com base em um roteiro e abordará temas baseando-se em atender os objetivos propostos particularizados e questões abertas previamente elaborada sem perder a liberdade para acrescentar ou retirar alguma temática ou modificar a ordem em que elas são propostas. Essa flexibilidade é de grande valia, tendo em vista que algumas respostas podem abrir espaço para reformulações de outras questões como forma de esclarecer melhor as ideias dos entrevistados.

Para Rodrigues (2016, p. 108), a entrevista “aprofundada de qualidade é aquela que resulta em informações e reflexões novas, na maioria das vezes sequer imaginadas pelo pesquisador.” Para análise dos dados, utilizaremos a análise do documental (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009) e a análise do discurso levando em consideração o que o objeto estudado traz como significado e sentido para os sujeitos da pesquisa (Orlandi, 2020).

No âmbito do terceiro objetivo específico - (iii) Compreender a trajetória institucional do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) e as ações das Unidades Executoras considerando os princípios da administração pública, utilizaremos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes. A

entrevista permite uma interação entre os sujeitos e o pesquisador, estreitando laços, permitindo captar sentido em pequenos gestos e expressões, “possibilitando, através da interação social, a investigação de crenças, valores e percepções que atravessam o objeto de estudo, mantendo, acima de tudo, a flexibilidade e versatilidade em seus caracteres aplicacionais” (Castelhano *et al.*, 2023, p. 195). Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009), a entrevista é a estratégia mais utilizada na pesquisa de campo e traz como finalidade principal construir informações pertinentes para responder a determinados objetivos propostos. Para análise de dados, aplicaremos a análise do discurso (Orlandi, 2020).

Realizar-se-á neste estágio a construção do desenho teórico-empírico da pesquisa o qual, utiliza-se um conjunto de elementos conectados, nos quais estão contemplados os componentes empíricos, teóricos e metodológicos necessários para a execução de uma pesquisa.

A partir da finalização do referencial teórico, metodologia e epistemologia, será elaborado um roteiro de entrevista tendo como base as categorias teóricas e perspectiva da avaliação em profundidade. Posteriormente, pretendemos entregar a carta de apresentação à SME e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) à Unidade Executora escolhida para a pesquisa.

Após a liberação da SME para a realização da pesquisa de campo, pretendemos entrar em contato com a escola e marcar uma visita para apresentação e entrega do TCLE. No segundo momento iremos solicitar os documentos da escola referente ao PAE (prestação de contas, planilhas financeiras e etc.).

No terceiro momento, formalizaremos o pedido de entrevista e marcaremos com os gestores Geral e Financeiro no mesmo dia, porém em horários separados para assegurar o sigilo e imparcialidade destes em relação às respostas. Solicitaremos o consentimento para que seja gravada a entrevista como forma de não perder nenhum detalhe no momento de transcrição e análise de dados e dar liberdade ao pesquisador interagir livremente sempre que sentir a necessidade.

A partir dessa revisão de literatura nos será possível, traçando um pano de fundo histórico do PAE, Analisar o conteúdo e o contexto e compreender a trajetória institucional do PAE, objetivos específicos do estudo, evidenciando o segundo eixo da avaliação em profundidade a medida em que formos relacionando os aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais.

Quadro 07: Matriz resumo de articulação metodológica

OBJETIVO GERAL: Avaliar o Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) e suas implicações no processamento de gestão financeira e de mudanças nas escolas		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS
Analisar, a partir da perspectiva de autonomia na LDB, qual a influência do PAE na capacidade de decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas e no envolvimento da comunidade escolar definidos a partir do Conselho Escolar;	Pesquisa Documental, pesquisa bibliográfica (Fontana; Pereira, 2023; Simões; Moura, 2023)	Análise documental (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009).
Analisar o conteúdo e o contexto do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) qual a influência do PAE na capacidade de decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas e no envolvimento da comunidade escolar definidos a partir do Conselho Escolar;	Pesquisa Documental, pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada (Fontana; Pereira, 2023; Castelhana et al, 2023; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009)	Análise documental e Análise do discurso (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009; Orlandi, 2020).
Compreender a trajetória institucional do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) e as ações das Unidades Executoras considerando os princípios da administração pública;	Entrevista semiestruturada (Castelhana et al, 2023; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009)	Análise discurso (Orlandi, 2020).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa avaliativa

Tendo como base o quadro metodológico supracitado, embasaremos a análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes a partir da análise do discurso (Orlandi, 2020). Em relação a análise do discurso, Michel Foucault foi o primeiro acadêmico a introduzir a análise do discurso como uma abordagem de pesquisa. De acordo com Foucault (1972, p. 117), o discurso é um sistema para “formação de conhecimento” aonde as declarações vão para a mesma formação discursiva. Nessa formação do discurso, as declarações são “as posições ocupadas pelos sujeitos atravessados pela história; os efeitos de sentidos são construídos no uso da língua; a história compõe as condições de produção dos efeitos de sentido” (Soares, 2020, p. 46).

A análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2020, p. 13).

De maneira a levar em consideração às teorias filosóficas, Orlandi (1990) é crítico da natureza que parte do campo da psicanálise que tem a reflexão do outro como parte total e integrante do sujeito como um todo no campo dos estudos da linguagem. Ele leva em conta a inhomogeneidade da natureza da relação sujeito/Outro. O autor considera assim, pois defende que há, sim, “uma indefinição nos limites entre sentidos e sujeitos, entre o Um e o Outro [...] Confundem-se e se distinguem” (*ibid.*, 1990, p 33).

Tratando-se a análise de discurso na teoria das ideologias e a história, etimologicamente, relaciona, pois, literalmente o discurso. Nela mira-se a compreensão da língua, perfazendo-se parte do trabalho social geral, parte constituinte do sujeito e da sua história. É neste tipo de análise onde podemos levar a linguagem como matriz interpretativa entre os sujeitos e sua realidade pode considerar o discurso em si como parte integrante dessa matriz, dessa forma para Orlandi (1990, p. 16) esta matriz,

não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Isso ratifica-se diante do exposto por Orlandi (2020) quando o autor apresenta dentro do processo de produção da linguagem, uma das três regiões do conhecimento científico dentro do quadro epistemológico, a saber; “a teoria do discurso. como teoria da determinação histórica dos processos semânticos” Orlandi (2020, p. 19). E ainda pondera quando assume que “Na análise de discurso, o objeto teórico é o discurso e o objeto empírico (analítico) é o texto (*ibid.*, 2008, p. 22).”

Complementado o exposto Soares (2007, p. 183) afirma que, “os sentidos vão se estabelecendo através de já ditos ou já construídos, ora retomando discursos em forma de paráfrase e reproduzindo sentidos, ora em uma disputa acirrada de efeitos discursivos”.

A análise de discurso busca captar as especificidades presentes quando do uso da linguagem e de forma concorrente constrói um quadro geral, onde, pretende inserir o uso particular em um domínio comum (Orlandi, 2008).

Quadro 08: Estruturação dos dados da AD para a pesquisa avaliativa

MODELAGEM DOS DADOS (lentes teóricas)	MACROTÓPICOS (grandes teorias advindas dos conceitos centrais)	SUBTÓPICOS (médias teorias advindas dos dados)	DISCURSO (pequenas teorias)	
Oliveira; Santos, 2007; Lima, 2020; Silva, 2015; Faria, 2005; Ribeiro, 2020; De Oliveira; Guardasheki, 2016; Rosar, 2013; Barroso, 2014.	Autonomia Escolar e sua perspectiva social	a) Limitar a educação à produção de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho; b) Educação como forma de doutrinação de ideias neoliberais; c) Educação utilizada como produto e alunos como consumidor desse mercado;	Excerto dos textos no decorrer da análise (interdiscursividade e intertextualidade)	Análise do <i>corpus</i> da pesquisa (condições discursivas - Discurso Lúdico, Discurso Polêmico e Discurso Autoritário)
Oliveira, 2019; Parente, 2017; Weber, 2010; Silva, 2008; Saviani, 2013; Lima, 2012; Gussi; Oliveira, 2016; Paro, 2011; Garcia, 2018;	Gestão Escolar na administração pública	a) A Gestão escolar como forma democratizar e institucionalizar a gestão democrática na escola; b) Alocação de recursos e tomadas de decisões nas escolas ditadas por apresentação de resultados; c) Os gestores públicos devem possibilitar uma gestão dinâmica e que leve em consideração as especificidades das instituições.		
Libâneo; Freitas, 2018; Souza, 2024; Gomes, 2024; Bucci, 1997; Bucci, 2022; Alves <i>et al.</i> , 2023; Lima; D'Ascenzi, 2018; Muller; Sured, 2002; Lima <i>et al.</i> , 2018	Políticas Públicas Educacionais	a) As Políticas Públicas elaboram e implementam programas que devem servir para atender os objetivos da sociedade; b) As Políticas Públicas contribuem diretamente para a melhoria da qualidade da educação; c) A alocação de verbas nas escolas implica diretamente na melhoria do rendimento escolar dos alunos.		

Fonte: Autoria própria com base em Orlandi (2020)

Destarte, a partir dos autores acima, podemos entender que a análise do discurso busca entender o significado dos textos e como estes discursos são atravessados pelo contexto socio-histórico-cultural de quem fala. Para Orlandi (2020), o sujeito só atribui a algo sentido por meio do discurso pois assim, é possível sentir novamente e ressignificar os sentidos.

Para Orlandi (2020), quando pensamos no discurso em sua forma literal e levamos essa linha de sentido para a sua leitura verbal pode surgir dificuldade do comento, pois assoma-se ali um entrave entre a diferenciação do falar e o compreender entre os interlocutores. Dessa forma, a autora limita o *modus operandi* da linguagem, a saber; interpretar ou traduzir o que o autor do discurso procura seguir concomitante ao sentido do texto, que é a sua letra e a multiplicidade dos sentidos da palavra. Em suma é como a autora define os processos como “[...] parafrásticos e polissêmicos” (*Ibid*, p. 36).

Orlandi (2020) versa sobre a gama de tipos de discursos e por conseguinte suas classificações, variáveis, tipologias, ou seja, inúmeras ramificações. Sendo cada um deles possuidor de características intrínsecas, mas sempre sendo possível os diferenciar pelo modo do seu funcionamento, ou ainda, pelas propriedades internas do processo discursivo. Sendo possível assim, caracterizá-lo pela observação do seu comportamento. Da mesma forma como exemplifica a autora, quando cita: “Discursos, a priori, não tidos como políticos, podem estar funcionando como tal” (*Ibid*, p. 86). A autora faz uma discriminação dos discursos a partir de critérios que os distinguem fundamentado no modo de funcionamento atentando-se às efigies constitutivas de suas posições de constructos e sua relação com o modo fabríco de sentidos e por fim seus efeitos. Categorizando-os assim como discursos: Lúdico, Polêmico e Autoritário (Orlandi, 2020).

No Discurso Autoritário (D1), os sentidos das palavras dentro do dispositivo discursivo são retidos, este quase que se anula com a relação deliberada com a linguagem, o agente principal é o locutor que quase invalida por total sua relação com o ouvinte. No Discurso Polêmico (D2) os sentidos das palavras são controlados, aqui há uma disputa entre os interlocutores pelo dispositivo discursivo, neste discurso há uma contenção entre os processos parafrásticos e polissêmicos. E por fim, no Discurso Lúdico (D3), o dispositivo discursivo se consolida, este se curva para absorção de novos sentidos uma vez que a polissemia é chancelada de liberdade, assim, os interlocutores se consubstanciam não havendo regulação na interação com os sentidos (Orlandi, 2020). A partir das categorias escolhidas na pesquisa buscaremos compreender a partir dos pressupostos teóricos as relações dos textos que balizam os dispositivos discursivos no contexto do PAE e a autonomia que este programa proporciona às Unidades Escolares.

Por conseguinte, as análises serão utilizadas as designações; D1, D2, D3 para sinalizar o(s) gêneros(s) discursivo(s) utilizado(s) nos discursos por comento às categorizações de análise quanto a pesquisa avaliativa. Concomitante às normas teóricas outrora expostas, atenta

à compreensão das vinculações dos respectivos argumentos, consubstanciados nos discursos, prescrutando suas interrelações com a política dos programas de autonomia escolar.

4 AVALIANDO A POLÍTICA DO PAE

A implementação de políticas públicas, por parte dos governos, voltadas à autonomia escolar tem se consolidado como um instrumento fulcral quando do interesse pela melhoria da gestão educacional e do desempenho das instituições de ensino. Destarte, a Política de Autonomia Escolar (PAE) emerge como uma estratégia fundamental para descentralizar tomada de decisões, fortalecendo a participação, sobretudo, da comunidade escolar com o intuito de promover maior eficiência na alocação de recursos e na definição das práticas pedagógicas.

A avaliação dessa política pública torna-se imprescindível para analisar seus impactos na qualidade da educação, na gestão dos recursos e na equidade do ensino. A autonomia escolar bem estruturada e respaldada por mecanismos legais, pode contribuir para a inovação pedagógica, a valorização dos profissionais da educação e a adaptação das escolas às demandas regionais, do seu entorno, e sociais se moldando para cada uma de suas especificidades.

Serão analisados cada subseção referente aos, outrora, objetivos específicos propostos. Em um primeiro momento serão elencados pontos pertinentes à política em questão; a análise do seu contexto e seu conteúdo ancorados em Rodrigues (2008, 2011); assim, como o PAE conversa com as tomadas de decisão alicerçadas às deliberações do Conselho Escolar, promovendo o mote desta política; a autonomia escolar. Seguindo a mesma tônica fundamentado também pelos processos históricos, sociais, políticos recorrendo-se a materiais de cunho histórico, dispositivos legais aliados à entrevista semiestruturada realizada.

A implementação de políticas públicas, por parte dos governos, voltadas à autonomia escolar tem se consolidado como um instrumento fulcral quando do interesse pela melhoria da gestão educacional e do desempenho das instituições de ensino. Destarte, a Política de Autonomia Escolar (PAE) emerge como uma estratégia fundamental para descentralizar tomada de decisões, fortalecendo a participação, sobretudo, da comunidade escolar com o intuito de promover maior eficiência na alocação de recursos e na definição das práticas pedagógicas.

A avaliação dessa política pública torna-se imprescindível para analisar seus impactos na qualidade da educação, na gestão dos recursos e na equidade do ensino. A autonomia escolar bem estruturada e respaldada por mecanismos legais, pode contribuir para a inovação

pedagógica, a valorização dos profissionais da educação e a adaptação das escolas às demandas regionais, do seu entorno, e sociais se moldando para cada uma de suas especificidades.

A próxima subseção, bem como as seguintes, destina-se a estudarem cada subseção referente os seus objetivos específicos propostos. Em um primeiro momento fazer uma análise, a partir da perspectiva de autonomia na LDB, qual a influência do PAE nas tomadas de decisão definidos a partir do Conselho Escolar, ancorados em Rodrigues (2008, 2011). Em um segundo momento analisar o conteúdo e o contexto do PAE no município de Maracanaú e qual a influência do PAE na capacidade de tomada dessas decisões e por fim compreender a trajetória PAE no município de Maracanaú considerando os princípios legais quando das ações das Unidades Executoras.

4.1 Análise do Contexto e Conteúdo do PAE

Na presente seção, apresentaremos os dados coletados com o intuito de analisar, a partir da perspectiva de autonomia na LDB, qual a influência do PAE na capacidade de decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas e no envolvimento da comunidade escolar definidos a partir do Conselho Escolar referido no primeiro objetivo específico desta pesquisa para abrir leques de possibilidades para alicerçar e adquirir conhecimento, assomando em argumentações pertinentes e com a obtenção do resultado da pesquisa poder perscrutar futuras discussões relativas ao tema.

Rodrigues (2008, 2011), adota a análise de contexto uma vez que tem como fins manifestar e perscrutar prolegômenos do íterim político, histórico, econômico, social e cultural que foi o sustentáculo político à época de sua concepção. Destarte, Rodrigues (2008, p. 11) complementa: “[...] com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional internacional e transnacional”.

A política deve ser tomada como cerne de uma série de condutas, em seu sentido *latu sensu*, de maneira a ser o fulcro da política em si, com a necessidade da inclusão do social, econômico perfazendo-se assim ente formador das vertentes que regem o país Rodrigues (2011). Para autora, a análise de contexto vale-se da ponderação de alguns evidentes:

É importante observar que o conjunto de itens acima elencados demandará um levantamento de dados primários e secundários cuja extensão será ditada pelas especificidades contextuais e históricas da própria política em foco e das políticas a ela relacionadas (*ibid.*, 2008, p.12).

Assim, para Tasca *et al.* (2010), a análise do contexto, a definição do assunto e, sobretudo, questões direcionadoras tornar-se-ão e darão início ao processo de pesquisa em si,

levando questões elementais aos pesquisadores, impelindo assim que estes busquem informações a cerca sobre referências de determinadas temáticas fulcras nas bases bibliográficas.

Quanto a análise de conteúdo, Rodrigues (2008) leva em apreciação três variáveis primordiais de abordagens de conteúdo que culminam em ordenar as propostas da política levando em consideração: sua formação, arquétipos e coerência interna.

Nesse contexto a autora corrobora a existência de três dimensões; caracterização do cenário sobretudo, haja vista em quais critérios estes foram implantados. Conceitos, fundamentos, princípios conformacionais da política e por último a análise da concatenação intrínseca da política quando se refere à garantia de que todos os mecanismos necessários para sua implementação sejam legais e tenham sua fundamentação teórica e base conceitual coesos (Rodrigues, 2016).

A cerca da análise de conteúdo, Moraes (1999, p. 3) complementa que,

O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer Análise de Conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise.

Mattos e Chaves (2010), ao associar a análise de conteúdo à compreensão dos processos histórico-sociais com conexões à temporalidade de diferentes narrativas, demonstram que o entendimento das bases conceituais de política ou programa sociais têm maior robustez e extrapolam em comento o material institucional, assim o pesquisador tem um entendimento mais apurado da formulação da política. No intento de assomar estratégias para uma busca bibliográfica eficaz, faz-se necessário definir o ambiente contextualizado com o propósito de viabilizar os conceitos-chave mais relevantes.

No primeiro momento de análise desta pesquisa, recorreremos à fonte de dados como livros, artigos, sites oficiais de ministérios, sites oficiais dos entes federados, documentos da secretaria de Educação de Maracanaú, Leis, decretos entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

O Programa de Autonomia Escolar (PAE) foi concebido pela Lei Municipal nº 1.096, de 19 de maio de 2006 (Maracanaú, 2006), alterado principalmente, pelas; Lei Municipal nº 1.175, de 08 de fevereiro de 2007 (Maracanaú, 2007); Lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015 (Maracanaú, 2015), e Lei nº 2.447 de 03 de dezembro de 2015 (Maracanaú, 2015a), Lei Municipal nº 2.570, de 29 de dezembro de 2016 (Maracanaú, 2016) e Lei Municipal nº 2.579,

de 26 de janeiro de 2017 (Maracanaú, 2017). Desenvolva concomitantemente com a rede municipal de educação e pela administração municipal de Maracanaú tinha como objetivo primeiro aprimorar a gestão das escolas e a descentralização das ações de manutenibilidade das unidades escolares, visando o restabelecimento e adequações estruturais dos espaços físicos, manutenções corretivas e preventivas e ampliações de instalações. No ano de sua concepção o prefeito de turno era Roberto Pessoa em seu primeiro mandato (2005 – 2008)⁵.

O Programa de Autonomia Escolar, implementado no contexto educacional cearense, apresenta-se como um mecanismo político-administrativo que visa descentralizar a gestão e promover a autonomia das unidades escolares. De acordo com Moreira (2018), essa autonomia financeira e administrativa busca capacitar as escolas para uma gestão mais eficiente e participativa, especialmente por meio do fortalecimento do Conselho Escolar. Contudo, há desafios inerentes à implementação dessa proposta, os quais precisam ser avaliados para compreendê-la, de fato, contribuem para o desenvolvimento de práticas mais democráticas e eficazes no âmbito educacional.

Segundo Moreira (2018), o PAE surge em um cenário de busca por maior descentralização administrativa e financeira, alinhado às diretrizes da LDB (Brasil, 1996). Essa política propõe que as decisões estratégicas sejam compartilhadas entre a gestão escolar e os diversos atores da comunidade escolar, especialmente o Conselho Escolar, configurando-se como um espaço de discussão e deliberação.

Desde 1990, a economia mundial adivinha em um ciclo de crescimento econômico, um dos principais aspectos refletidos por este quadro é a elevação substancial do crescimento econômico do PIB. Naquele ano também, na atual conjuntura, o Brasil não participava ativamente daquele novo ciclo de desenvolvimento na economia mundial, prova disto era que o setor financeiro era quem possuía o protagonismo nas políticas públicas. Esse protagonismo se iniciava desde a década de 80 que se prolongou em diferentes padrões no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994 – 2002) e o chamado governo Lula 1 (2003 – 2006) que tinha como cerne o controle inflacionário, que ia ao encontro da contenção da demanda agregada e a abertura comercial e financeira. A administração de FHC está inserida em um padrão particularmente neoliberal de políticas públicas; aumento da dívida externa, crescimento acelerado da dívida pública, elevação das taxas de juros, privatizações, desmantelamento da indústria, segmento possuidor do maior valor agregado, redução da participação do mercado de trabalho e abertura comercial e financeira acelerada através de políticas de valorização

⁵Biografia do(a) Deputado(a) Federal Roberto Pessoa - Portal da Câmara dos Deputados(camara.leg.br).Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/74305/biografia>.

cambial, concomitantemente revertida ao câmbio flutuante, o que culminou no aumento expressivo das dívidas em dólar no PIB nacional (Martins, 2007).

Entretanto, o governo Lula estava em uma lacuna tipicamente de um padrão de governo de terceira via. Alinhado à contenção das discrepâncias macroeconômicas oriundas do governo FHC, e anteriores, condicionando o alcance de sua implantação à liberação de excedentes econômicos que deveriam alcançar sua consecução através de gestão e preservação dos trâmites inerentes ao setor financeiro, buscando a substituição da agenda de políticas públicas. Como mote central de ação governamental está a construção de um ajuste na economia com vistas a neutralização da expansão dos desequilíbrios de governos anteriores.

Para Martins (2007, p. 36),

As políticas sociais, o combate à pobreza, a recuperação do setor industrial e do desenvolvimento, ou o ativismo da política externa tornam-se objetivos condicionados às metas de estabilidade macroeconômica.

O estresse entre as agendas sociais, externa e de recuperação do desenvolvimento e as perspectivas rígidas sobre a inflação, era o reflexo do governo Lula. No entanto, vale destacar a dicotomia que delimita o crescimento econômico e o cenário internacional que o estimula. Desde 1994, a economia mundial retomou seu crescimento acelerado, expandindo-se, entre 1994 e 2005 (Maddison, 2001; U.S. Government, 2006), neste mesmo período o cenário da economia brasileira, durante o governo FHC se expandiu 1,4%e durante o governo Lula que tinha como mote tentava corrigir os desequilíbrios do governo anterior através do corte da demanda agregada, a expansão per capita anual cai a 1,1% a.a. (Banco Central do Brasil, 2006).

Ainda no campo econômico local, o Ceará se destacava, pois obtinha o resultado de 2 pontos percentuais no PIB em comparação a todo país, o crescimento da economia cearense alcançava a taxa de 4,84% e o Brasil; 2,7%. Conforme demonstrado no quadro 09 de forma ainda mais detalhada (Governo do Estado do Ceará, 2008).

Quadro 09: Ranking dos Municípios com maior PIB (2006)

Ranking dos 5 maiores PIB	2006	2006 - Part. (%)
Fortaleza	22.537.716	48,67
Maracanaú	2.381.476	5,14
Sobral	1.527.504	3,30
Caucaia	1.358.955	2,93
Juazeiro do Norte	1.098.232	2,37
Caucaia	1.358.955	2,93
Juazeiro do Norte	1.098.232	2,37

Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em dados da Secretaria de Planejamento e Gestão (2006)

A soma do PIB no estado do Ceará foi da cifra de R\$ 38,54 bilhões, para o Brasil foi de R\$ 2,0 trilhões. Naquele mesmo ano o município de Maracanaú também se destacava por ser o município com segundo melhor PIB em todo estado, à sua frente somente a capital que se posicionava na primeira colocação (Governo do Estado do Ceará, 2006).

Quadro 10: Taxas de crescimento (%) do PIB trimestral (Brasil e Ceará – 2006)

Períodos	Brasil	Ceará
Acumulado ao longo do ano/mesmo período do ano anterior	2,7	4,8
Trimestre (4º)/mesmo trimestre do ano anterior	3,6	6,9
Últimos quatro trimestre/quatro trimestre imediatamente anterior	2,7	4,8

Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em dados da Secretaria de Planejamento e Gestão (2006)

Maracanaú arrecadou mais de R\$ 2,0 bilhões e teve uma representação participativa de 5,14% em todo o estado. A atividade secundária do município é o setor de Serviços que participava, naquele ano, com 41,85% da riqueza gerada. O município tem em seu sustentáculo econômico a indústria, no ano de 2006, perfazendo 58,02% neste setor, destarte, o município é possuidor do maior polo de confecção do Ceará, local do distrito industrial mais antigo do Estado, que também abriga indústrias de calçados, energia elétrica modulada.

Diante deste cenário há uma intrínseca ligação macroeconômica e a implementação de políticas públicas, Fleury (2006, p.2) versa que,

[...] sem recurso para investir em políticas públicas, o governo se dedicou a cortar gastos e aumentar as exportações, aumentando o superávit primário, em um esforço gigantesco para gerar recursos e pagar juros da dívida pública, [...] as consequências foram devastadoras [...].

O cenário político e econômico exigia, pelas leis vigentes, que houvesse o mínimo de políticas igualitárias para educação, sobretudo documentos péticos; CF (Brasil, 1998); a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE) – (Brasil, 1998) (Vianna; Unbehaum, 2006).

Em 2006 foi lançado o movimento Compromisso todos pela Educação, formado pelo Ministério da Educação e por organizações da sociedade civil que tinha como mote, *a priori*, 5 metas:

Toda criança entre 4 a 17 anos deve estar na escola;
Toda criança deve estar alfabetizada até os 8 anos de idade;
Todo aluno deve estar com a aprendizagem adequada ao ano escolar condizente com a sua idade;
Todo aluno deve estar com Ensino Médio finalizado até os 19 anos;
Investimento em educação deve ser bem gerido e ampliado (Kipnis, 2021, n.p).

O movimento pôde se inserir na agenda governamental, tanto que, as metas estabelecidas foram incorporadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2009) e ao Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094 (Brasil, 2007), documento este que seria lançado no ano seguinte, que serviria como base de carteira de programas do governo Lula para a educação. Assim, a partir da influência do movimento e todos os atores envolvidos surgia a organização Todos pela Educação, entidade do terceiro setor, sem fins lucrativos, que acompanha o cumprimento das metas do compromisso, realiza estudos e faz cobranças para pautas de educação em diferentes níveis das entidades governamentais (Kipnis, 2021).

Desde a década de 90 o tema de qualidade da educação ganhava importância na sociedade brasileira que se consolidava progressivamente mais a exemplo das legislações supracitadas. Segundo Freitas (2004, p. 664), a qualidade de educação passou a ser “objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação”. Assim, as políticas públicas voltadas ao setor educacional passaram a beneficiar temáticas apresentadas como mecanismo eficaz para se conhecer e propiciar uma educação de qualidade. Destarte, Freitas (2007, p. 187) versa,

[...] o Estado brasileiro logrou legitimar a sua opção por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e conduzida segundo princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva de uma lógica de mercado.

O cenário se consolidava, motivo pelo qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) passou a sistematizar informações sobre o sistema escolar do país centralizando dados obtidos do censo escolar e outros levantamentos pertinentes a possíveis consultas (Sousa, 2008). O cenário hodierno à época, estabelecia uma abordagem de gestão escolar com vistas às resoluções educacionais, essa abordagem vinha sendo interpretada como um “indicador da eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional, como um todo” (Sousa, 2008, p. 266).

Um dos planos mais robustos jamais criado, o PDE (Brasil, 2007), foi apresentado à sociedade no início do ano de 2007, nele, reafirmava-se a necessidade e relevância das políticas educacionais em curso com o intuito de aprimorá-las (Alves; Silva, 2009). Assim o PDE alicerçava a presença da União quando da regulação da educação básica, oferecida e gerida pelas instâncias estaduais e municipais. Medidas de gestão, de avaliação e do financiamento da educação básica era ofertada, pelo governo federal, de apoio técnico e financeiro voltado prioritariamente aos municípios, o monitoramento pela União do certame educacional

oferecido aos municípios, para Adrião e Garcia (2008, p. 792) poderia gerar “cenários possíveis”, dentre eles a “redução dos processos pedagógicos ao preparo para os exames externos, uma vez os resultados das avaliações concorrerão para o aumento dos recursos”. Todos os 26 Estados, o Distrito Federal e os 5.563 municípios aderiram e assinaram o termo de adesão ao Plano de Metas do PDE (Brasil, 2009).

As leis infraconstitucionais, dispositivos legais corroboram o incentivo à autonomia, visando uma melhor distribuição e descentralização financeira das escolas. Tal fato é ratificado que a Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988) e, sobretudo, a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), oferecem suporte para tal, ratificando o ordenamento de apoio fortalecimento da gestão quando da transferência de recursos públicos orçamentários diretamente às escolas.

Para Wittmann (2000), tanto a autonomia das escolas e gestão democrática são grandezas concorrentes e indissociáveis na construção de uma prática educativa de qualidade, outrossim, versa que os sistemas de educação, perpassam por diferentes níveis de reestruturação em decorrência da ratificação da centralização no sistema educativo, fazendo-se necessário a imposição de independência e democratização da gestão escolar.

A autonomia escolar é definida na LDB como um elemento central para a efetividade e democratização do sistema educacional. No artigo 15, a legislação assegura às unidades escolares “progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”, enfatizando a necessidade de descentralização e adaptação às especificidades locais (Brasil, 1996). Essa autonomia busca conferir às escolas maior liberdade na definição de seus projetos pedagógicos, gestão de recursos financeiros e organização administrativa, permitindo que as decisões sejam tomadas em consonância com as demandas e realidades da comunidade escolar.

Segundo Oliveira e Nunes (2023), a autonomia escolar não se limita a uma questão técnica ou burocrática, mas se apresenta como um princípio fundamental para a construção de uma gestão educacional participativa e democrática. Nesse sentido, a autonomia deve ser compreendida como um processo que integra diferentes atores no planejamento, execução e avaliação das ações escolares, assegurando que a escola funcione como um espaço de construção coletiva.

Para Peroni e Flores (2014, p. 186), há uma reflexão importante a se fazer sobre gestão democrática;

Entendemos que a gestão democrática na educação é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira e não simplesmente uma mudança na forma de gestão, que passaria da tecnocrática, vinculada aos preceitos do Fordismo ou atualmente do Toyotismo, para a democrática.

Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (LDB), em obediência ao disposto no artigo 22, inciso XXIV, da CF (Brasil, 1988), foi determinado a criação de um “Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão”

Assim em seu artigo 14, a LDB retoma o tema e indica:

VIII -gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, p. 7).

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

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

II -participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...]

Art.15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (*ibid*, 1996, p. 12).

Determinando que, na estrutura educacional da União, houvesse um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e a possibilidade de instituição dos sistemas municipais de educação, com competência e delimitação de área de abrangência, porém disposto a vedação da atuação desta última em mais decisões mais elevadas. A organização dos Conselhos Escolares⁶, e de toda a comunidade escolar para participarem e cobrarem seus direitos diante da gestão democrática é um exercício de democracia participativa.

Ratificando o exposto a CF (Brasil, 1988) ampliou consideravelmente a importância dos municípios no sistema federativo brasileiro; conseqüentemente ofertando autonomia, bem como os seus recursos financeiros.

A importância da descentralização da administração pública pode ser lida como a transferência de recursos a estados e municípios para o cumprimento de competências, outrora, do governo federal, assim, (Martins, 2022, p. 33) defende dois argumentos sobre descentralização:

a) em um país com as dimensões continentais do Brasil, a prestação de bens e serviços públicos tende a ser mais eficiente quando a cargo das autoridades municipais;

b) as autoridades municipais são mais sensíveis ao seu eleitorado, e portanto, a responsabilidade política será melhorada através da descentralização.

⁶ O conselho escolar é um órgão colegiado que tem como objetivo promover a participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, visando assegurar a qualidade do trabalho escolar em termos administrativos, financeiros e pedagógicos. Para tanto, desempenha funções normativas, deliberativas e de fiscalização das ações globais da escola (Parente; Lück, 2014, p. 13).

Assentando com esta perspectiva de predileção a descentralização dos recursos, no ano seguinte, originado do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino foi implementado através Lei de nº 11.947, de 16 de Junho de 2009 o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (Brasil, 2009) que transferia recursos para as escolas públicas desde que estas constituíssem uma associação, do tipo; pessoa jurídica de direito privado, compostas por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar denominada de Unidade Executora. De forma sucinta Parente e Lück (2014, p. 13) definem Unidade Executora (UEX) como:

uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Pode ser oficialmente instituída por resolução da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação quando o estado e/ou município assim decidir, para receber e administrar recursos destinados às escolas estaduais e municipais, ou ainda por iniciativa da própria escola e da comunidade. A UEX tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola.

O PDDE em seu artigo 23, corrobora a tônica do seu intento

Os recursos financeiros repassados para o PDDE serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2019, n.p).

Nesta mesma toada foi aprovada a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), a institucionalização do Plano Nacional de Educação (PNE) urdida através da “[...] pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.” (Valente; Romano, 2002). O plano no tocante a autonomia das escolas tinha como mote:

15. Promover a autonomia financeira das escolas mediante repasses de recursos, diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino, a partir de critérios objetivos.

28. Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica (Brasil, 2001).

Podemos considerar que as políticas federais supracitadas foram percussoras e pertinentes quanto a sua concepção e convergiram para o desenvolvimento de políticas públicas em instâncias inferiores, haja vista que concatenam com a política de estudo.

Moreira (2018, p. 154), afirma que

Há ainda a afirmação de que os gastos desse programa são “complementares ao Programa Dinheiro Direto na Escola, nos termos da Lei nº 11.947, de 16 de junho de

2009” (Maracanaú, 2015, p. 4). Esta, por sua vez, estabelece, em seu art. 23, que os recursos financeiros repassados para o PDDE serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2009, p.1).

Destarte, a Lei Municipal nº 1.096, de 19 de maio de 2006 (Maracanaú, 2006) criava o Programa de Autonomia Escolar (PAE), que tinha como mote principal a descentralização e autonomia financeira escolar. Dentre estas, houve alterações da lei materna como segue a quadro 11 descrita abaixo:

Quadro 11: Descrição das leis da criação do PAE à sua última modificação

Lei nº	Ano	Data	Descrição
1096	2006	19/05/2006	Cria o programa de autonomia escolar - PAE, no âmbito do município de Maracanaú e dá outras providências.
1205	2007	04/05/2007	Altera a Lei nº 1.096, de 19 de maio de 2006, que dispõe sobre o programa de autonomia escolar - PAE.
1266	2007	05/12/2007	Acrescenta o § 4º ao art. 6º da Lei nº 1.096, de 19 de maio de 2006, alterada pela Lei nº 1.205 de 04 de maio de 2007, que dispõe sobre o programa de autonomia escolar - PAE.
1502	2009	17/12/2009	Cria o programa de autonomia escolar infantil, no âmbito do município de Maracanaú e dá outras providências.
1539	2010	12/03/2010	Autoriza a transferência de recursos financeiros aos conselhos escolares das escolas municipais para a promoção da acessibilidade em suas instalações, e dá outras providências.
2216	2014	22/08/2014	Altera a Lei nº 1.096 de 19 de maio de 2006, que dispõe sobre a criação do programa de autonomia escolar – PAE.
2446	2015	02/11/2015	Modifica o programa de autonomia escolar - PAE, instituído pela Lei nº 1.096 de 19 de maio de 2006, e dá outras providências.
2447	2015	02/11/2015	Autoriza ao chefe do poder executivo a promover as ações para criação, instalação e funcionamento de conselhos escolares, e adota outras providências.
2517	2016	16/05/2016	Modifica a Lei nº 2.446 de 03 de dezembro de 2015, que modifica o programa de autonomia escolar - PAE e lei nº 2.447, de 03 de dezembro de 2015, que autoriza o chefe do poder executivo a promover as ações para criação, instalações e funcionamento dos conselhos escolares, na forma que especifica.
2570	2016	29/12/2016	Modifica a Lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015, e dá outras providências.

2579	2017	26/01/2017	Modifica a Lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015, e dá outras providências.
3097	2021	14/12/2021	Modificação da Lei do Programa de Autonomia Escolar – PAE no âmbito do Município de Maracanau.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base pesquisa em base jurídica (2024)

Quanto as modificações propostas a partir da lei de criação do PAE, temos; A Lei nº 1.205 altera o art. 6º da Lei nº 1.096 acrescentando 3 parágrafos ao art. 6º; o §1º trata do repasse dos valores repassados, estes ancorados ao total de alunos matriculados, conforme censo escolar mais recente à época do repasse. O §2º leva em consideração, no ato da contagem, que as matrículas de creche e de escola de educação especial são contadas em dobro e por fim o §3º quanto ao repasse das escolas de educação semipresencial, onde estas, terão o repasse a valores fixos, equivalentes a 200 (duzentos) alunos do ensino fundamental.

A Lei nº 1.266 altera a Lei nº 1.205 acrescentando 1 parágrafo ao art. 1º; o §4º refere-se ao repasse dos recursos que podem, agora, ser repassados a qualquer tempo, ficando este condicionada à avaliação do Plano de Trabalho proposto pela Entidade e a posterior chancela do Secretário de Educação.

A Lei nº 2.216 altera a Lei nº 1.096 acrescentando 1 parágrafo ao art. 6º; o §5º refere-se ao repasse dos recursos destinados às escolas com alunos em carga horária abaixo de 20 horas semanais, os valores repassados a estas será proporcional a jornada de atendimento ao estudante.

A Lei nº 2.446 altera a Lei nº 1.096 trazendo modificações importantes e pujantes frente às demais. Esta lei altera o escopo geral e determina pontos significativos a serem trabalhados; a saber. Disposições preliminares, ações componentes do programa e recursos para a manutenção do programa.

A Lei nº 2.517 altera a Lei nº 2.446 e refere-se às seguintes modificações: i) ao acréscimo de 4 parágrafos ao art. 3º; §§ 6º, 7º, 8º e 9º. Aqui um ponto importante, em seu § 6º é exposto o composição do Conselho Escolar, formado pela diretoria e Conselho Fiscal; ii) ao acréscimo de 6 parágrafos ao art. 5º. §§ 1º ao 6º, aqui referente as eleições do Conselho Escolar; iii) modificação de 1 inciso do art. 4º, ao que se refere sobre a aquisição de equipamentos e suas respectivas incorporações através de Termo de Doação.

A Lei nº 2.570 altera a Lei nº 2.446 e refere-se às seguintes modificações: i) nos incisos III, V e VI do art. 4º, relacionados à aquisição de equipamentos, manutenção da Congregação dos Conselhos Escolares e contratação de serviços de pessoa física ou jurídica que concorram para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas; ii) alteração na redação do

inciso I do art. 7º, passando a vigorar a seguinte redação: “Receita proveniente do Salário-educação, quota municipal.”

A Lei nº 2.579 altera a Lei nº 2.446 e refere-se a modificações no inciso III do art. 4º, passando a vigorar a seguinte redação: “Ampliação de instalações e aquisição de equipamentos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, os quais serão incorporados ao patrimônio do Município através de Termo de doação.”

A Lei nº 3.097 altera a Lei nº 1.096 traz modificações importantes e pujantes frente às demais, sobretudo a sua redação que em seu art. 1º dispõe sobre a consolidação do PAE criado pela Lei nº 1.096 e suas alterações em especial a Lei nº 2.446; Disposições preliminares, ações componentes do programa e recursos para a manutenção do programa e por fim suas disposições finais.

Diante da letra de lei e desenvolta concomitantemente com a rede municipal de educação e pela administração municipal de Maracanaú tinham como objetivo primeiro aprimorar a gestão das escolas e a descentralização das ações de manutenibilidade das unidades escolares, visando o restabelecimento e adequações estruturais dos espaços físicos, manutenções corretivas e preventivas e ampliações de instalações. Esses tipos de alteração nos dispositivos legais são criados com discurso de fortificação e ratificação de compromisso, do Estado, em teoria, buscando atender às necessidades e demandas da sociedade. Assim como corrobora Niebuhr *et al.* (2021) quando destaca que reformas administrativas tem o dever de assegurar o uso eficiente e transparente dos recursos públicos, mirando atender às necessidades sociais.

[...] o Programa de Manutenção das Escolas Municipais, com o objetivo de restabelecer as condições de estrutura física, inclusive adequação de espaço e de equipamentos das escolas da Rede Municipal de Ensino, além de descentralizar as ações de manutenção das escolas (Maracanaú, 2006).

Os recursos para estes fins são oriundos do Tesouro Municipal, vinculados ao cumprimento das exigências do art. 212 da CF (Brasil, 1988). A lei estabelecia que idealmente as ações de manutenção deveriam ser realizadas pelos profissionais do entorno da escola, sobretudo, pelos alunos, pais e responsáveis.

As alterações das leis subsequentes amadureciam a ideia da descentralização e melhorava o manejo substancial dos recursos para outros fins, como; manutenção e conservação de bens imóveis, manutenção de máquinas e equipamentos da escola, despesas cartoriais, pagamento de despesas com água e esgoto, dentre outros (Maracanaú, 2015).

Moreira (2018, p. 152) afirma que,

[...]o município de Maracanaú inaugura sua segunda geração da política de autonomia financeira de suas escolas. Na edição anterior, aprovada em 2006, os recursos transferidos às escolas só possibilitavam a execução de parte dos serviços previstos nos Incisos I e II acima. Isso porque considerável parcela dessas ações (limpeza de caixas d'água, esgotamento de fossas sépticas, desobstrução de esgoto, manutenção preventiva e corretiva de aparelhos de ar-condicionado, de freezers, ventiladores, etc.) permanecia centralizada, em contrato gerenciado pela Secretaria de Educação.

Podemos afirmar que entre os anos de 2007 e 2014 foi um ano precursor e decisivo quando nos atentamos acerca de política de autonomia financeira da escola, a criação e amadurecimento do PAE, quando da sua concepção e construções jurídicas. Sua principal característica intrínseca foi de que

80% as receitas do salário educação, rateados na proporção do número de alunos; os recursos eram liberados em duas parcelas ao ano, preferencialmente no mês anterior às férias escolares, para que, nesse período, as escolas implementem as intervenções necessárias em suas instalações (Moreira, 2018, p. 149).

As modificações realizadas provinham de recursos em conformidade e princípios estabelecidos pela Lei nº 8.666, de 21 de janeiro de 1993 (Brasil, 1993) que em suma rege e orienta as licitações públicas. O PAE se disciplinava por esta lei, de forma menos complexa, baseada mediante a pesquisa de preços em pelo menos três empresas. De sorte que as despesas necessariamente deveriam estar sujeitas aos processos deliberativos pelo conselho escolar, fosse para analisar o que deveria ser priorizado como sua aprovação da execução para liquidação dos gastos.

Conforme demonstra o quadro 10 desde a outorga da lei do PAE até o ano de 2017 foram perpassados por alterações, no entanto, a de maior consideração a ser apontada foram as Leis de nº 2.446 (Maracanaú, 2015) e 2.447 (Maracanaú, 2015a). A lei nº 2.446 em seu art. 1º possuía um viés de revogação à sua lei de criação que dispunha em parágrafo único e art. 4º o seguinte texto:

Parágrafo Único – As normas de operacionalização e prestação de contas dos recursos repassados aos Conselhos Escolares através do Programa de Autonomia Escolar (PAE), serão regulamentados através de Decreto do Chefe do Poder Executivo
Art. 4º. Os recursos transferidos através do Programa de Autonomia Escolar (PAE), poderão ser utilizados para as seguintes ações:
I. Manutenção e conservação de bens imóveis (estrutura física, caixas d'água, esgotamento de fossa séptica e desobstrução de esgoto, capinação e poda de árvores e afins);
II. Manutenção de máquinas e equipamentos da escola (freezers, geladeiras, fogões, bebedouros, centrais de água, aparelhos de ar-condicionado, ventiladores, carteiras escolares e afins);
III. Ampliação de instalações e aquisição de equipamentos necessários à manutenção e desenvolvimento do ensino, os quais serão incorporados ao patrimônio do Município, através de Termo de Doação;

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

V. Manutenção da Congregação dos Conselhos Escolares das Escolas da rede municipal, Associação Civil instituída nos termos do Art. 12 da Lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015, objetivando o custeio das despesas de sistemas informatizados e de profissionais para a gestão fiscal, contábil e de pessoal das Unidades Executoras, bem como para o ressarcimento de gastos com produtos/serviços por ela adquiridos, destinados ao conjunto de escolas;

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

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

VIII. Remuneração de pessoal em atividades meio, prestados por pessoa física sem vínculo com o poder público municipal (Maracanaú, 2015, p. 2).

A partir daqui os serviços ligados à manutenção das instalações prediais e dos equipamentos bem como de qualquer maquinário seria gerido pelas escolas com vistas à mais autonomia. Assim, a legislação orçamentária de Maracanaú no tocante ao programa teve de ser modificada onde além das despesas permanentes com atividades, incluiu-se os gastos com projetos.

Abaixo, nas fotografias seguintes, apresentamos algumas destas situações, bem feitorias de instalações, das quais são apresentados algumas manutenções.

Fotografia 01 – Reformas em andamento na cozinha da escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 02 – Referida reforma concluída na cozinha da escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 03 – Reformas realizadas no pátio da escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 04 – Reformas realizadas na área externa da escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 05 – Referida reforma concluída na área externa da escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 06 – Intervenções realizadas na área externa da escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 07 – Reformas realizadas na área externa da escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 08 – Reformas realizadas na sala de professores



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 09 – Referida reforma concluída na sala de professores



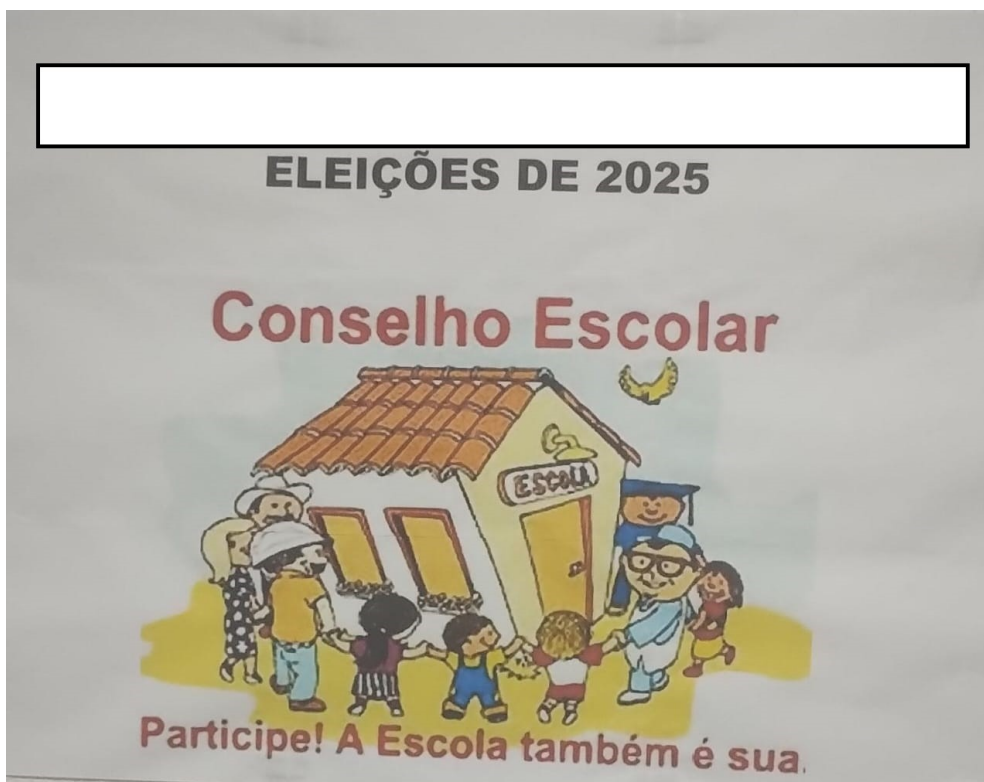
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Tal como preconizava a LDB em seu art. 14 a criação do Conselho Escolar se fazia necessário para legitimação da gestão democrática, assim através da Lei nº 2447 (Maracanaú, 2015, p. 1) em seu artigo e inciso primeiros prescrevia:

Art. 1º § 1 Os Conselhos Escolares, instituídos pela Lei nº 555, de 30 de maio de 1997, com fins de legitimar a gestão democrática da escola como princípio do ensino público, consistem em órgãos colegiados compostos por representantes de todos os segmentos da Comunidade Escolar que serão escolhidos entre seus pares mediante processo eletivo, garantindo representatividade e assegurando a equidade.

Segue abaixo na fotografia um panfleto promovendo as eleições do Conselho Escolar na escola, convidando aos interessados que participem do pleito.

Fotografia 10 – Panfleto informativo sobre as eleições do Conselho Escolar



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Um dos pontos relevantes quando das questões de liquidação das despesas foi a outorga do decreto nº 3.212, promulgado em 14 de dezembro de 2015 (Maracanaú, 2015) que disciplinava o *modus operandi* quando da quitação dos recursos e prestação de contas do PAE. O imprescindível aqui, é que esses pagamentos são realizados, preferencialmente, mediante a

transferência eletrônica e que todas as prestações são feitas mensalmente, via sistema, estas são analisadas e quando aprovadas, publicadas no Portal de Transparência da Prefeitura (Moreira, 2018).

O Conselho Escolar é um mecanismo central para a concretização da autonomia preconizada pela LDB (Brasil, 1996). O artigo 14 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a gestão democrática, definindo a participação dos profissionais da educação, estudantes e pais ou responsáveis nos processos decisórios. Nesse sentido, o Conselho Escolar se apresenta como um espaço de deliberação coletiva que articula a comunidade escolar na construção de um ambiente educacional inclusivo e democrático.

Os Conselhos Escolares, compostos por representantes de professores, funcionários, pais, estudantes e, em alguns casos, membros da comunidade local, desempenham papel fundamental na tomada de decisões estratégicas. Sua função vai além da supervisão administrativa, abrangendo a construção do projeto político-pedagógico e a definição de prioridades na aplicação dos recursos financeiros.

A autonomia conferida pela LDB (Brasil, 1996) encontra no Conselho Escolar um meio de operacionalização. Enquanto a legislação define a possibilidade de gestão autônoma, o Conselho Escolar é o fórum em que essa autonomia é exercida coletivamente. Por meio dele, as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras podem ser compartilhadas e alinhadas às demandas da comunidade escolar.

A existência do Conselho Escolar assegura que a autonomia da escola não seja meramente técnica ou burocrática, mas que esteja enraizada em princípios democráticos. Como destaca Rodrigues (2021), a participação da comunidade escolar é essencial para que as políticas públicas educacionais, como a autonomia, não reproduzam modelos centralizadores disfarçados de descentralização.

A inserção de programas de autonomia por parte dos Conselhos Escolares tem recebido atenção significativa na literatura acadêmica contemporânea, sendo apontada como uma estratégia central para a promoção da gestão democrática e a adaptação das políticas educacionais às especificidades locais. Santos (2011) destacam que os Conselhos Escolares são fundamentais na mediação entre as diretrizes políticas nacionais e as necessidades das comunidades escolares, permitindo que a autonomia pedagógica, administrativa e financeira seja exercida de maneira contextualizada. Para esses autores, os conselhos possibilitam a criação de soluções mais alinhadas às demandas locais, fortalecendo a eficácia e a inclusão no ambiente escolar.

Costa e Silva (2022) reforçam essa visão ao argumentar que os Conselhos Escolares

operam como instâncias deliberativas essenciais para a operacionalização de programas de autonomia, especialmente no que tange à gestão de recursos e à definição de projetos pedagógicos. Segundo eles, a autonomia promovida pelos Conselhos Escolares não apenas descentraliza a gestão, mas também democratiza o processo decisório, engajando todos os segmentos da comunidade escolar.

Oliveira e Nunes (2023) apontam que a participação ativa dos Conselhos Escolares na formulação e execução de programas de autonomia é um aspecto crucial para assegurar que as políticas educacionais sejam adaptadas às características específicas de cada unidade escolar. Eles ressaltam que o envolvimento da comunidade por meio desses conselhos contribui para a construção de uma gestão mais participativa e inclusiva, essencial para o fortalecimento da educação em contextos diversificados.

Santos e Oliveira (2019) trazem à tona a importância de práticas participativas na efetivação da autonomia escolar, destacando os Conselhos Escolares como instrumentos indispensáveis para a implementação de programas voltados à descentralização e ao empoderamento da comunidade escolar. Esses autores enfatizam que, para que os Conselhos possam exercer plenamente esse papel, é necessário investir na formação contínua de seus membros, garantindo que tenham as competências necessárias para atuar de maneira eficiente.

Por sua vez, Carvalho e Pereira (2017) chamam atenção para o protagonismo dos Conselhos Escolares em contextos de vulnerabilidade social, onde os desafios estruturais frequentemente limitam a autonomia das escolas. Eles argumentam que os conselhos, quando devidamente fortalecidos, podem ser agentes transformadores, promovendo programas de autonomia que favorecem a inclusão e a equidade no sistema educacional.

Para Reyes Juárez (2017), ainda que os programas de autonomia produzam benesses, a real eficácia só é possivelmente colhida, quando há uma eficaz gerência na competência de gestão e profícua liderança por parte dos diretores, excetuando essa camada, pode-se sim obter expensas ao resultado.

Ainda nesta subseção veremos cenários dos quais se assemelham à literatura, na qual a prática ocorre tal qual à teoria, porém, será deparado também a cenários nos quais os atores confrontarão a teoria à sua realidade. Será possível ver divergências e consonâncias por parte de membros destes Conselhos que têm visões divergentes de outros membros pertencentes ao mesmo Conselho, revelando a importância de se apurar os distintos olhares para se colher o todo, para se apurar de fato o que a teoria da autonomia impacta nas vivências reais, proporcionando a possibilidade de vislumbrar “o que vai de encontro a” ou “o que vai ao encontro de” no universo teórico frente a realidade.

Doravante o que foi pertinente ao prescrito nas normas e ordenamento legais cotejados na política indutora do presente trabalho e do programa PAE, é sabido que estes têm tónica amparada nas categorias teóricas; autonomia escolar, autonomia econômico-financeira, gestão educacional; Programa de Autonomia Escolar, alvíres para as interpolações constructos do presente trabalho. Fronte a esta conjuntura exporemos o resultante dos colhidos nas entrevistas semiestruturadas das quais foram realizadas *in situ* e contemplam as dimensões avaliativas do conteúdo e contexto.

Quadro 12: Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (i) objetivo de pesquisa

OBJETIVO	FUNÇÃO EXERCIDA DOS ENTREVISTADOS (Membros do Conselho Escolar)	APÊNDICE	QUESTÕES
Analisar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	Diretora Geral ⁷	B1	1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13
	Mãe de aluno ⁸	B2	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
	Coordenador Adm. Financeiro ⁹	B1	1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13
	Professor ¹⁰	B3	1, 2, 3, 4, 5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados *in situ*

As informações colhidas que serviram para a análise da presente pesquisa originaram-se das entrevistas que foram realizadas com 11 atores participantes do programa PAE, o perfil deste está exposto no quadro 12 da subseção 4.1. A tratativa e tratamento da análise de conteúdo e fulcro da política é dada com base no *know-how* destes atores.

Ribeiro (2011) reitera a importância dos sujeitos na pesquisa quando afirma que é de suma importância proporcionar a estes o desenvolvimento integral em um processo de avaliação pertinentes à tónica do estudo, e não apenas na constatação das aprendizagens edificadas, não obstante reitera a efetivação destas aprendizagens vivenciadas no processo e na relação do interlocutor e entrevistados. Günther (2003, p. 205) compartilha da mesma ideia quando versa que “as perspectivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do pesquisador”.

Durante o processo notou-se, pertinente alicerçado ao material estudado, a relevância dos autores que assestaram e embasaram a presente pesquisa tal como Orlandi (2020, p. 25)

⁷ Doravante DG.

⁸ Doravante MA.

⁹ Doravante CF.

¹⁰ Doravante PR.

afirma a respeito da análise do discurso ao versar que a “análise de discurso não é uma análise do texto em si, mas do que ele faz circular como sentido”.

Cotejado às discussões de Lima (2023) quando afirma que plena realização da autonomia escolar se encontra limitada por uma aversão à inovação pedagógica, caracterizada pela reticência em adotar práticas diferenciadas, pela relutância em assumir riscos calculados, pela hesitação no processo decisório e pela resistência em acolher as responsabilidades e eventuais desdobramentos decorrentes de tais ações. O que é corroborado por Santos (2023) quando versa que autonomia escolar não se resume à capacidade de gestão financeira ou administrativa, mas envolve a construção coletiva da identidade da escola, pautada por princípios democráticos e pela participação ativa de toda a comunidade escolar sobre os argumentos relacionados à autonomia escolar, o PAE e a LDB alocados na presente pesquisa, serão descritas as falas dos atores avaliadores desta política:

Bem, primeiramente a gente precisaria analisar, né? O contexto da palavra autonomia. Autonomia, requer construção [...] A gente não pode falar de autonomia naquilo que a gente não participa da construção, daquilo que a gente não é investigado [...] quando a gente não tem vez e voz nessa construção. A autonomia, deveria ser, principalmente no que se trata na esfera da educação. Teria que ser algo construído por muitas mãos, né? (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2, D1).

Assestado na análise do discurso, compreendemos que este se insere no (D2). Diante da fala do sujeito institucional foi possível identificar que estes podem ser compreendidos como D2 e D1, no entanto, se enquadrando em sua predominância, o discurso polêmico, com uma pequena tendência para o discurso autoritário. O discurso polêmico considerando que a fala, expressa mais de um valor semântico da palavra autonomia, pois durante a fala ela apropria-se do questionamento e reformulação quando da sua definição. O sujeito institucional reverbera que a autonomia “requer construção”, o que sugere uma definição dinâmica e processual, afastando-se de uma autonomia passiva ou preexistente. A ideia de que a autonomia não pode, segundo o interlocutor, existir “naquilo que a gente não participa” e sua afirmação de que “deveria ser algo construído por muitas mãos” são exemplos de paráfrase, pois o discurso constantemente reformula o significado de autonomia, propondo uma nova forma de entendê-la, baseada na participação coletiva e no processo. Essas estratégias de polissemia e paráfrase revelam a intenção de contestar a concepção tradicional e imposta de autonomia, promovendo uma reflexão crítica, característica de um discurso polêmico.

Identificamos uma leve tendência para o discurso polêmico uma vez que ela também afirma que a autonomia “Teria que ser algo construído por muitas mãos” ou “quando a gente não tem vez e voz nessa construção” com relação à autonomia, uma fala de contenção e tensa

nos processos parafrásticos e polissêmicos.

Mirando a resposta da pessoa entrevistada podemos compreender que, em sua concepção, a autonomia pregada na LDB não é, em sua totalidade, acolhida pelo PAE. Ao que pode ser corroborado quando sujeito DG da Escola 1 é enfático em sua fala quando afirma que na construção dessa autonomia, fulcro da política, por vezes os atores não têm vez e não tem voz, indo ao encontro do pensamento de Silva (2021a) quando defende que autonomia, neste caso uma falsa autonomia, das escolas públicas pode ser limitada por fatores, considerado, externos, tais como; políticas centralizadas, falta de recursos, o que pode resultar em uma autonomia apenas aparente, não consolidando assim um poder real decisório, frustrando o que a política, em sua concepção, propõe. Ressaltando, assim, o afastamento destes como agentes participantes nesta construção ainda que em seu texto o PAE (Maracanaú, 2015, p.1) apregoe tal estado de autonomia quando versa que o programa deve

proporcionar melhores condições objetivas de trabalho às escolas da rede municipal, fortalecendo e ampliando a sua autonomia de gestão, tornando a conservação e manutenção de equipamentos mais eficaz e eficiente, inclusive quanto a realização de serviços meio que favoreçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola.

Em seu artigo 15, a LDB (Brasil, 1996, p. 15) prega que os sistemas de ensino devem garantir às unidades escolares públicas de educação básica “progressivos graus de autonomia [...], observadas as normas gerais do direito [...]”.

Ainda neste mesmo pressuposto - amparado àqueles mesmos autores supracitados - trataremos a fala da pessoa entrevistada.

De uma certa forma, eu me percebo autônoma, né? Ou melhor, é uma autonomia limitada. A gente sempre tem a lei que a gente é, tem que seguir, tem as orientações vindas da Secretaria que a gente tem que seguir. Então, para mim é uma. A gente tem uma autonomia hoje que alguns anos atrás nós não tínhamos. Mas que ainda não é aquela autonomia 100%, é autonomia para mim, que ainda tinha que melhorar em alguns aspectos (DG da escola 2, Maracanaú, 2024– D2).

A partir da fala do sujeito institucional foi possível interpretar que o discurso proferido se insere no (D2). Compreendemos estar inserido no campo do discurso polêmico considerando que o entrevistado não tem plena convicção se o PAE proporciona a devida autonomia ancorado à LDB, ainda que de alguma forma haja uma certa tensão subjacente colhida na percepção do sujeito no ato da disposição de sua fala, conotando uma incerteza um tanto quanto perceptível, na declaração da sua fala. Para Orlandi (2020) o relato se modula e provoca uma ruptura no processo de significação. No início de sua fala ela afirma que; “De uma certa forma, a gente... Eu me percebo autônoma, né?” (DG da escola 2, Maracanaú, 2024), porém faz oposição em

seu mesmo discurso quando diz; “A gente tem uma autonomia hoje que alguns anos atrás nós não tínhamos. Mas que ainda não é aquela autonomia 100%” (DG da escola 2, Maracanaú, 2024). A LBD em seu texto reforça a importância da concessão às escolas pública autonomia progressiva sejam nos aspectos pedagógicos, administrativos ou financeiros. O programa demonstra atenção quanto da possível adaptabilidade destes entes às necessidades específicas de suas comunidades a fim de aprimorar a qualidade do ensino (Brasil, 1996).

Castoriadis (1992) reflete que a autonomia não se desenrola em um caminho uniforme, há sim, uma construção de várias camadas onde todos os atores devem se modular e rever conceitos de poder, liberdade e organizações coletivas. Ainda ancorado ao pensamento do autor, a sociedade pode chegar ao cume de auto legislar-se e se adaptar-se às normas orientados às ações políticas interdependente de ações. Diante deste depoimento colhido, demonstra-se a fala do sujeito DG da escola 2, uma menção de sujeição às normas e a Secretaria de Educação, nas quais essas gradações acabam por se tornar entraves, como mencionado pelo autor, que vão de encontro à real autonomia proposta. Havendo assim, a necessidade velada desta construção, na qual é proferida pelo sujeito institucional da necessidade de haver uma melhora geral no quadro para a consolidação de total independência.

Em continuidade aos relatos dos sujeitos B1 assomados de como o PAE tem influenciado a capacidade de tomar decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas, ancoradas nos pressupostos Costa e Pereira (2018) expressam;

Sim, com certeza, mas não como deveria ser. Que ela? Ele tem dado essa oportunidade da gente poder é projetar, é espaços. É pensar em projetos, mas a gente acaba sendo limitado pelas questões, né? Da verba, o que é que pode, o que que não pode, quanto pode. E aí então a gente esbarra nessa questão limitante. Eu acho que ainda é muito limitante, mas eu acredito que com o passar dos anos a tendência é, e o programa ir se aperfeiçoando, né? Se tornando como ele realmente deveria ser (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Primeiro porque o pilar financeiro, ele é muito importante dentro de uma escola, não é para a gente. Ter um trabalho de qualidade. A gente precisa ter recurso, precisa ter infraestrutura. A gente precisa ter material. E a gente sabe que o repasse de recurso do PAE, ele é extremamente importante. Primeiro ponto, por ser mensal, né? A gente sabe que vai vir aquela verba todo mês e a gente já se programa, já se planeja, diferente de um recurso federal que vem uma vez por ano e às vezes em 2 parcelas e que também não é suficiente, né? O segundo ponto, o PAE, ele não é só um complemento. Na verdade, eu equiparo como se fosse uma renda tão importante quanto o recurso federal para que a gente consiga. dar todo o suporte, todo, toda a infraestrutura que a escola precisa (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1).

Frente à temática trazida das exposições dos entrevistados, não é deixado lacunas ou incertezas quanto ao PAE ter influência, ressaltando-se de maneira positiva, nas tomadas de decisão, sejam elas voltadas às decisões de cunho pedagógicos ou administrativas. O traço

autoritário se corrobora quando o sujeito em questão afirma que o PAE não é apenas um complemento, este é tão importante quando um recurso da esfera federal estabelecendo uma hierarquia de importância entre os recursos. Nesta feita a política aos olhos dos diretores gerais e coordenador administrativo financeiro promove resultados profícuos no decorrer das tomadas de decisão daqueles setores no município. Para WU *et. al.* (2014, p. 73) as tomadas de decisão devem ser estudadas, repensadas para que haja uma cosmovisão para todas possíveis ramificações que influenciarão nessas escolhas.

1. As opções de políticas públicas devem ser categorizadas, levando em consideração se elas são ou não mutuamente exclusivas. Quando elas forem não exclusivas, devem ser esclarecidas para que sejam distintas ou excluídas da lista.
2. Deve ser feita distinção entre uma alternativa básica e suas variantes. Isso é especialmente útil quando há um grande número de soluções possíveis e há uma necessidade de reduzir a complexidade de escolha. Fazer tais distinções pode ajudar um gestor a quebrar a análise em etapas sucessivas, facilitando a fase de tomada de decisão mais tarde.
3. [...] tornar as opções comparáveis, com base nas escalas de seus impactos ou custos. A viabilidade das escolhas deve ser usada como um critério explícito para fazer a triagem sistemática entre várias alternativas.

Moreira (2018, p. 93) traz uma configuração sobre as tomadas de decisão na autonomia financeira fulcro das subseqüentes autonomias; escolar, nos campos pedagógicos e administrativos, dentro outras, que traduz as aspirações dos diretores gerais e coordenador administrativo financeiro sobre esta política que vai ao encontro das tomadas de decisão, quando o autor afirma que,

a autonomia financeira da escola configura uma política educacional, primeiro pelo fato de disciplinar ou regulamentar o funcionamento de instituições de ensino em determinado aspecto do seu funcionamento. Depois, por esta medida ser decidida por órgão competente, no caso o poder público, através de seus órgãos, executivo e legislativo, e essa decisão se expressa em documentos normativos, comumente lei e decreto.

Frente as falas dos participantes das entrevistas, solidificou-se o entendimento e compreensão de que o PAE promove, de fato, eficaz autonomia como preconiza a LDB (Brasil, 1996). Segundo o coordenador financeiro administrativo essa autonomia se concretiza ainda mais quando e porque as decisões são tomadas no coletivo quando das escolhas participativas do CE. Ratifica-se, o PAE, ao que em seu art. 2º da Lei nº 3.097 (Maracanaú, 2021, p. 1, grifo da pesquisadora) determina que

O programa de Autonomia Escolar visa proporcionar melhores condições objetivas de trabalho às escolas da rede municipal, **fortalecendo e ampliando sua autonomia de gestão**, tornando sua conservação e manutenção de instalações e equipamentos mais

eficaz e eficiente, inclusive quanto à realização de serviços meio que favoreçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola.

Dos entrevistados, com exceção apenas da DG da escola 2, concordaram acerca da assertividade e eficácia da autonomia auferida pelo PAE ao que é garantida pela LDB no tocante ao universo da sua escola, corroborando assim, que suas falas reafirmam suas percepções alinhadas às suas experiências.

Frente aos discursos dos entrevistados, manifestamos a predominância do discurso D2. Apreendemos quando os diretores gerais versam sobre suas percepções que sua escola tem da autonomia presente na LDB, e que não há conflitos significativos entre essa autonomia e as diretrizes presentes no PAE, pois notamos que suas falas, sempre propositivas, reforçam o alinhamento em concordância a mesmo discernimento comum, reiterando a mesma significância ao objeto discursivo. Avultando os termos textuais ou expressões tais como; “Sim”, “Sim, com certeza”, proferidos pelos DG, asseverando os objetos do discurso.

Ademais, releva-se salientar que a fala do sistema pelo sistema gera suspicácia uma vez que a autonomia escolar não pode ser confundida com a mera descentralização administrativa, o que nos remete àquele ponto de discordância; A importância deste ponto incongruente vale-se para refletir pois traz um sítio de ponderação. A visão da exceção, personificado pelo sujeito institucional DG da escola 2, nos faz refletir sobre a possibilidade de se aventar um subjacente corporativismo sujeito à falsa aparência da total eficácia da política frente à influência de tomadas de decisão, estando ancoradas em uma falsa realidade.

Ainda em concordância nas entrevistas quanto as percepções da autonomia frente a LDB e o PAE e ainda, adversidades, que possam vir a originarem-se, oriundas de sua diretriz ou limitação questionamos aos CF sobre esta tônica. É notório a predominância do discurso D2 diante da polissemia, com o texto orbitando o objeto do discurso.

[...] A gente tem uma escola que consegue gerir, o financeiro, o administrativo e o pedagógico sempre tendo como base, né? A melhoria da qualidade do ensino dentro da escola. Então são princípios, são bem observados aqui e a gente tenta praticar conforme a legislação (CF da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

[...] Eu lhe dou autonomia. Você tem toda autonomia financeira, pedagógica, administrativa, mas isso não lhe dá o direito de fazer o que não é permitido, né? Então é sempre ter essa observância (CF da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

[...] Sim, ela traz, como eu já disse anteriormente, não é uma coisa que a gente vai esperar a prefeitura tomar decisão da prefeitura conseguir a verba, da prefeitura fazer o processo (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Conforme relatados pelo sujeito institucional CF, propomos apresentar fotos que mostram algumas melhorias quando do interesse pedagógico de alguns locais destinados aos alunos.

Fotografia 11 – Cantinho da leitura destinado aos estudantes



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Perscrutamos observar de como o PAE impacta, de maneira propositiva, nas tomadas de decisão sob uma ótica específica, a saber; práticas pedagógicas e administrativas, proporcionando assim independência nas ações de questões corriqueiras promovendo uma percepção patente pelos atores envolvidos. De antemão, a pesquisadora pôde perceber uma repetição na reafirmação incisiva sobre a assertividade da política, característico do discurso D1 com ênfase na paráfrase, utilizando-se de diversas palavras para representar a mesma ideia de eficácia da política promovendo, ainda que difusa, autonomia, discurso coaptado pela maioria dos sujeitos institucionais. Ademais, na forma como estabelece uma hierarquia de prioridades e ações quando impõe uma visão específica sobre a necessidade de agir de forma imediata e independente, sem considerar possíveis justificativas ou limitações do poder público. Não obstante, pôde-se colher no relato da MA o discurso D3 na forma como o sujeito utiliza exemplos concretos e uma linguagem acessível, reforçando a ideia de coletividade e ação compartilhada. Assim, colhemos as posteriores respostas;

Sim, quando se fala de influenciar, sim. Por quê? Porque a gente tem as condições de realizar, por exemplo, uma sala de aula, está com o telhado danificado. Nós não vamos esperar até a prefeitura fazer uma licitação, contratar uma empresa, que pode até

acontecer de a turma ficar sem aula por não ter o ambiente para estudar. (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

E muito, né? Porque a partir do PAE, a escola consegue planejar suas atividades, né? Que são desenvolvidos no dia a dia. Como é que a escola vai é conseguir gerir um bom ensino. Se ela não tem como financiar, não é? Como comprar material? Manutenção do prédio escolar, material que o professor vai utilizar em sala de aula. Se ele não tiver essa capacidade de decisão, né? De ver o que que a escola está necessitando e diante daquele recurso que ela está recebendo, colocar o que é prioridade naquele momento. Para o bom desenvolvimento do ensino (CF da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

A gente sabe que que vai vir aquela verba é todo mês e a gente já se programa, já se planeja, diferente de um recurso federal que vem uma vez por ano e às vezes em 2 parcelas. [...] o PAE, ele não é só um complemento. Na verdade, eu equiparo como se fosse uma renda tão importante quanto o recurso federal para que a gente consiga. Dar todo o suporte, todo, toda a infraestrutura que a escola precisa (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1).

[...] Desde a estrutura física, desde a formação, desde o apoio de professor, de reforço em sala. É um todo nessa questão do recurso (PR da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Eu também creio que a escola como um todo, ela tem essa autonomia e ela também consegue... É... Desculpa... [*trecho incompreensível*]. Ela consegue realizar essas demandas (MA da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D3).

Fato que nos chamou a atenção foi o relato, da PR da Escola 2, quando associa àquele melhoramento pedagógico promovido pela política estudada ao aprimoramento da infraestrutura da escola quando afirma,

Eu percebo até na questão do ar-condicionado que através disso as crianças melhoraram o aprendizado, o desenvolvimento. Porque uma sala quente, as crianças não conseguem aprender e com esse ambiente confortável até o aprendizado, desenvolvimento muda (PR da escola 2, Maracanaú, 2024 – D3).

Conforme relatos sobre melhorias em específico no contexto estrutural, sobretudo nas salas de aula e, abaixo são mostrados bem feitorias nos referidos locais.

Fotografia 12 – Ares-condicionados instalados em sala de aula



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 13 – Brinquedo destinado às crianças



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 14 – Aquisição de cadeiras destinadas aos estudantes



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Para Garcia (2016), a infraestrutura escolar é destacada como uma variável que afeta, de maneira positiva ou negativa, o rendimento dos alunos, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil, onde há ocorrências de disparidades significativas nos recursos disponíveis entre as instituições de ensino.

Nossa compreensão acerca da assertiva norteadora do PAE quando da influência nas tomadas de decisão que inferirão e resultarão nos resultados de questões pedagógicas e organizacionais a coisa administrativa são válidas diante dos relatos proferidos. O PAE (Maracanaú, 2021, p. 1) se propõe e tem como sustentáculo “proporcionar melhores condições objetivas de trabalho às escolas da rede municipal” como também na parte administrativa promover e atingir o ápice do “alcance da eficiência da gestão escolar [...]” através de medidas “[...] visando o apoio técnico e financeiro [...]” (*ibid.*, p. 1).

Para Orlandi (2020, p. 170), teoriza as questões interpretativas do discurso a partir do objeto dele quando contrapõe a questão da interpretação e quando a põe em interpretação, quando diz que; “[...] Se, de um lado, não podemos não interpretar, pois, diante de um objeto simbólico, o sujeito sofre a injunção à interpretação, de outro, a linguagem aparece como transparente como se os sentidos estivessem já sempre lá”. Na qual não ocorre no relato,

Com certeza, é um recurso que ele chega nas escolas, que ele vem para o conselho escolar administrar da melhor maneira possível, dentro das necessidades da escola

onde a gente peca às vezes um pouco é na questão do valor do recurso repassado, né? Mas a gente tem um recurso dentro das limitações que ele chega, mas o que chega a gente consegue fazer o que é mais de imediato, que é de mais necessário dentro da escola (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

A fala denota a certeza e incisiva opinião sobre a política não permitindo margens à interpretação por parte do entrevistador, porém trazendo ao objeto do discurso novos elementos para corroborar a ideia central. Apesar do tom aparentemente democrático e coloquial a forma como o sujeito estabelece uma hierarquia de prioridades e ações reforça o traço autoritário do discurso.

Ainda nesta mesma toada a entrevista da DG da Escola 1 difere por completo ao que foi proposto pelos demais participantes.

Sim, com certeza, mas não como deveria ser. Ele tem dado essa oportunidade de a gente poder projetar, espaços, pensar em projetos, mas a gente acaba sendo limitado pelas questões, da verba, o que é que pode? O que que não pode, quanto pode? E aí então a gente esbarra nessa questão limitante. Eu acho que ainda é muito limitante, mas eu acredito que com o passar dos anos a tendência é o programa ir se aperfeiçoando, né? Se tornando como ele realmente deveria ser (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

A DG relata que o caráter do PAE é limitante uma vez que há questionamentos quanto às permissões promovidas pela política, sobretudo, do montante monetário repassado, a diretriz que o assiste, necessariamente deveria ser revista pois compele a ela a ter um controle maior das tomadas de decisão, ainda que de forma sutil também comenta a insuficiência dos recursos financeiros repassados às escolas. No entanto, ela diz acreditar que com o passar do tempo o programa tende a se acurar. Nota-se que a narrativa está arrolada ao discurso D2 em que o sentido do objeto discursivo é com ênfase nas paráfrases.

Akkari (2025) versa sobre autonomia escolar e financiamento educacional sugerindo que programas descentralizados podem reforçar desigualdades quando não há suporte financeiro adequado. No contexto brasileiro, pesquisas indicam que a descentralização administrativa nem sempre vem acompanhada de autonomia real, uma vez que os recursos repassados são frequentemente insuficientes para atender às demandas locais, o que dialoga com a percepção da entrevistada (Gouveia; Souza, 2010). O discurso da DG reflete essa problemática, ressaltando a necessidade de um aperfeiçoamento do programa ao longo do tempo para que este se alinhe às necessidades das escolas.

Dessa forma, o PAE, embora concebido para fortalecer a gestão escolar, apresenta desafios que limitam sua eficácia, tornando essencial uma revisão das diretrizes orçamentárias para que a autonomia escolar se concretize de maneira plena. A análise discursiva da fala da

DG aponta para uma percepção comum entre gestores escolares: a descentralização financeira, sem um suporte adequado, pode resultar em uma autonomia apenas formal, sem impacto substantivo na melhoria da qualidade educacional.

Neste contexto, procuramos identificar também se o Conselho Escolar desempenha papel relevante nas tomadas de decisão e se estas estão diretamente ligadas ao PAE, como também, se são tomadas dentro de suas possibilidades. Concomitantemente a esta ideia, propusemos indagar se os, MAs consideram que suas opiniões se aglutinam com o todo no Conselho Escolar.

Olha, o conselho escolar é hoje o maior parceiro da gestão. É tanto na tomada de decisão quanto na tomada de decisão a respeito das prioridades que a escola necessita. Como é um parceiro na prestação de contas do recurso que foi utilizado, né? A gente faz tudo em conjunto, é toda a prioridade, toda a necessidade que a escola tem, a gente coloca para o conselho e fala, a gente tem prioridade “A” e prioridade “B” vamos ver qual é mais importante que a gente vai fazer e realiza, executa. E na prestação de conta para que fique tudo muito claro e transparente. O conselho tem essa autonomia também fiscal para acompanhar o que os gestores estão fazendo (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

O conselho escolar desempenha vários papéis, várias funções. Uma delas é o de estar junto com a escola, participando das decisões. Mas tem um outro papel que eu acho muito mais primordial, que é o olhar, porque não conselho. A gente tem um a escola. E então é importante que se ouça esse olhar, que se veja dessa forma e que se ouça essas falas para que o projeto seja construído de forma coletiva (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

O conselho se reúne mensalmente, na reunião que é uma reunião de prestação de contas, do que a gente adquire, do que de serviços de material para o mês. E nessa reunião a gente sempre coloca o que são as prioridades que a escola tem, quais são as necessidades que a escola tem. A gente vê o recurso que nós ainda temos. E vamos colocando dentro das escalas de critérios que que a gente constrói (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Levando-se em consideração os discursos dos entrevistados, pode-se empreender que, de maneira, unânime, o Conselho Escolar tem caráter relevante nas tomadas de decisão perfazendo-se diretamente ligadas ao PAE. Pode-se concluir que os dados performam discursos, em sua maioria, D2. Abre-se notoriedade a predominância da polissemia controlada, uma vez que os entrevistados se atêm a concepções assertivas e a não dubiedade nas palavras. Sobretudo a característica do discurso polêmico surge quando o sujeito estabelecer uma hierarquia de importância entre as funções do Conselho Escolar, em contraponto a proposta de que sua principal função seja a de observar e incorporar as diferentes perspectivas dos segmentos representado. Tal como é defendido por Rodrigues *et al.* (2021a) que destaca, assim como transparece nos depoimentos, que a atuação do Conselho Escolar nas escolas é fundamental para a promoção da democracia escolar. Por meio da participação ativa, tanto dos

gestores e membros da comunidade escolar, é possível tomar decisões coletivas que visam transformar o cotidiano da escola, fortalecendo a cultura organizacional e a gestão democrática.

A polêmica não se explicita, mas permanece subjacente na afirmação do discurso que questiona a forma como o Conselho Escolar é frequentemente entendido e propõe uma redefinição de suas prioridades

O papel do conselho é pensar, refletir e decidir. Ele analisa o problema. Ele vê se tem a verba e executa. (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Diante da narrativa pôde-se intuir que o discurso permanece no caráter autoritário especialmente na forma como estabelece uma definição clara e fechada sobre o papel do Conselho Escolar. Quando o sujeito afirma que: “O papel do conselho é pensar, refletir e decidir.” é passado uma perspectiva específica sobre as funções do Conselho, não permitindo questionamentos, interpretações e outra abordagem.

O conselho, como ele tem segmentos de todos que fazem parte da escola; de pais e professores, comunidade, direção, funcionário. Então ele é o termômetro, é o que consegue verificar o que a escola está necessitando mesmo naquele momento, se está necessitando de fazer uma limpeza nos ares-condicionados da sala de aula, se está necessitando do material pedagógico que o professor vai necessitar utilizar em sala. Tá faltando papel, está faltando cartolina. Então, assim, o conselho consegue repassar essas demandas para gestão da escola e a gente consegue tentar fazer o processo de cotação em cima dessas prioridades. O que está necessitando ser feito? Pra que esse impacto? Como é que se diz... Porque o impacto do PAE na educação ele é muito bom, é positivo (CF da escola 2, Maracanaú, 2024 – D3).

Entende-se que o discurso deste sujeito é D3. O discurso se caracteriza predominantemente pelo uso de recursos lúdicos ao apresentar um tom informal e coloquial, perceptível na hesitação da fala, no uso de expressões comuns na oralidade e na estrutura menos rígida das frases. A fala vai ao encontro do que aponta Costa e Silva (2022) ao enfatizarem que o Conselho Escolar desempenha um papel crucial na gestão democrática das escolas públicas. Em atuando como unidade executora, o conselho contribui para a construção de uma gestão democrática, descentralizando o poder e promovendo a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar nas decisões que afetam o processo educativo.

Em consonância a esta ideia, propusemos indagar se os MA consideram que suas opiniões se aglutinam como um todo às ideias no Conselho Escolar, bem como também, se há existência de autonomia escolar. Podemos aferir que os discursos performam discursos, em sua maioria, D1. Firmando o que os entrevistados se atentaram a expressões polissêmicas de conhecimento de suas participações na política. Estes discursos ainda que não contenham um tom impositivo ou normativo, há uma naturalização da importância do programa de repasse de verbas emergenciais. Sobretudo a fala do PA da Escola 2 quando ao afirmar que o repasse

emergencial de verbas pela prefeitura: “[...] já é uma coisa que vai demorar.”, o sujeito contrapõe a necessidade de soluções imediatas à lentidão dos processos administrativos, o que pode ser interpretado como uma contestação ao modelo de gestão de turno. Tal como o sujeito PR da Escola 3 no qual impõe uma visão específica sobre a necessidade de agir de forma imediata e independente quando responde somente: “Com certeza.”.

Sim, com certeza. Aqui dentro da escola a gente sempre está... Tudo que é resolvido é em comum acordo. Tudo é comunicado, né? Se você não concorda, você tem a opção de você discordar e passar a sua opinião, onde todo o conjunto tenta chegar a um ponto (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Sim, com certeza. Desculpa tô um pouco nervosa, sempre com quando é preciso, né? Fazer algum tipo de reunião a respeito e o conselho está sempre presente. Todas nós somos chamadas, o conselho se reúne e eu me sinto com certeza parte desse conselho, né? E é isso o conselho, realmente ele chega junto, né? No que for preciso. Eu acredito que o conselho tenha totalmente autonomia (PR da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Com certeza (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1).

Sim. Mas que dá pra resolver entrando num acordo, né? Tendo aquele limite de gastos, tendo um controle, ele dá pra ajudar sim. E é uma verba muito importante, porque se a gente esperar de passar o que a gente está precisando de emergencial para a prefeitura, já é uma coisa que vai demorar, né? E a gente precisa para ontem, porque no caso a gente usa muito para a emergência. Então, não tem como a gente aguardar. É muito importante esse programa (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Com certeza. Como eu já disse, quando é necessário se fazer as reuniões, a nossa gestora, o nosso núcleo gestor, nos reúne, pede nossa opinião. A opinião de cada um de nós. E com certeza nós somos ouvidas (PR da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Com certeza. No meu ponto de vista, eu acredito que essa política ela com certeza consegue atingir, né? Os [trecho incompreensível] da escola, né? Eu Acredito que ela consiga atingir (MA da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Diante do discurso dos sujeitos identificamos estes como D1, autoritário. O trecho destacado pelo sujeito institucional MA da Escola 1 pode ser caracterizado como um discurso autoritário, embora com elementos de uma tentativa de construção coletiva. O uso de expressões como “sempre está”, “tudo que é resolvido é em comum acordo” e “o conjunto tenta chegar a um ponto” sugere uma tentativa de legitimar a ideia de consenso, enquanto disfarça possíveis relações de poder ou imposições dentro da escola. A polissemia aparece na palavra “acordo”, que pode ser entendida tanto como uma verdadeira colaboração quanto como uma forma de consenso forçado.

A paráfrase está presente na construção da ideia de que todos podem expressar suas opiniões, mas a forma como isso é colocado sugere uma superação de discordâncias sem aprofundamento nas reais divergências, o que enfraquece a ideia de um diálogo verdadeiramente democrático e transparente, evidenciando um discurso que, apesar de

aparentar ser coletivo, carrega uma estrutura de poder implícita. Essa participação é encorajada e afirmativa, por parte do Estado, evidenciando o papel dos pais dos educandos no processo decisório no Conselho Escolar. As famílias devem se envolver direta e ativamente nas tomadas de decisões pelas instituições escolares de seus filhos, caracterizando essa importância na candidatura a uma vaga no Conselho Escolar sendo uma maneira eficaz de participar e contribuir para a construção de uma gestão escolar democrática e alinhada às necessidades da sua comunidade (Brasil, 2020).

De repente nas reuniões de conselho ou como uma demanda que você perceba estrutural ou de material, ou por algum relato da sua filha. Você percebe que quando você coloca sua opinião no sentido de sugerir, de propor melhorias de compra de material ou de serviços, você percebe que sua voz é ouvida. (MA da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Nota-se ainda que a ideia de “sugestão” é usada de forma polissêmica, no sentido de reafirmar que suas opiniões e sugestões, em havendo necessidades, são ouvidas nas reuniões do Conselho. Ainda que o sujeito insinue que quando ele “coloca sua opinião no sentido de sugerir” indubitavelmente “sua voz é ouvida”, ou seja, sua demanda atendida, deixa em contrapartida a dúvida frente somente a sua percepção pessoal, deixando transparecer a polissemia de que a autoafirmação o atende. Frente a narrativa do sujeito podemos afirmar o caráter polêmico do discurso, D2. Aludido a este depoimento, Costa e Pereira (2018) argumentam que a participação das famílias no Conselho Escolar é essencial para a efetivação da gestão democrática, pois fortalece a colaboração entre escola e comunidade, desta forma, influenciando positivamente as decisões que afetam o ambiente educacional. Ratificando também que, para uma gestão verdadeiramente democrática, a colaboração dos pais deve ser aprofundada, influenciando diretamente as questões pedagógicas e administrativas da escola, sendo necessário mecanismos eficazes de participação ativa para evitar distanciamento entre as práticas educacionais e as necessidades reais dos alunos e suas famílias. Em contrapartida ao entendimento do autor supracitado pude observar nas reuniões do Conselho Escolar que não há efetivamente a participação de todos os membros, uma vez que as decisões são previamente definidas pelo diretor, decisões estas das quais necessitam da concessão da Secretaria de Educação. A participação dos membros em determinados casos limitara-se a meros trâmites burocráticos exigidos pela instituição para a prestação de contas.

Apesar de não assumir, a priori, explicitamente polêmico, uma vez que sua formulação não instaura um confronto direto entre perspectivas divergentes. No entanto, há um tensionamento tácito ao questionamento sobre a efetividade da participação dos pais nas

decisões escolares

Sim, não tem aquele negócio de dizer: “Ah! é isso daqui e nós estamos só comunicando” e já vir com a decisão. Não, aqui é passado. A gente tem assim, assim, né? Vocês concordam ou não, deem suas opiniões e a opinião da gente aqui é válida sim (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D3).

Consideramos o discurso do sujeito como D3, lúdico. Manifestando uma forma lexical coloquial e expressões que aproximam o sujeito do ouvinte convidando-o a se identificar com a proposta de um processo decisório mais inclusivo e democrático.

Segundo Drescher (2015), a formação destes Conselho Escolar pode ser uma alternativa no intuito de levar a família para a escola, assim sendo, promover a participação na tomada de decisões dentro do âmbito escolar. Formado por vários segmentos; direção, professores, alunos, funcionários, pais. O Conselho Escolar tem a função de deliberar sobre assuntos pedagógicos, financeiros e deve ser consultado frente às necessidades da escola. Trata-se de um meio democrático de participação dos diferentes segmentos escolares, tornando-se de primordial importância para a transformação da educação brasileira.

Ainda mediante o presente cenário, procuramos identificar se há contribuições do PAE quanto ao fortalecimento e envolvimento da comunidade, e de qual maneira isso ocorre. Concorrente conhecer o envolvimento dessa comunidade escolar nas decisões de implementação do PAE:

Sim, só não acho que seja de forma tão efetiva, porque os membros que fazem parte do conselho escolar que não são funcionários da escola eles tem alguns impedimentos maiores para poder estar aqui direto, vendo quais são as necessidades da escola, inclusive participando das reuniões. Às vezes até um pouco mais difícil para um ou outro membro participar de todas as reuniões. Efetivamente, a grande maioria trabalha fora, né? E aí é, às vezes é inviável que eles participem de todos, eles estando aqui realmente eles. Eles conseguem se engajar e também serve como canal de comunicação entre a comunidade e as demais famílias. A respeito das necessidades que a comunidade escolar em si precisa que a escola atenda (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Sim, como respondi anteriormente. Sempre que se faz necessário... O conselho é comunicado, chamado a participar... Já temos aqueles que já estão no dia a dia dentro da escola, que já dentro do processo consegue visualizar o que está necessitando enquanto escola, e a gestão; tanto administrativa como a financeira, a gente consegue colocar no papel as necessidades da escola... Como é que se diz? Não comprar o que não é necessidade naquele momento, sempre priorizar o que se faz necessário para que o ensino flua (CF da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Sim, acontece, porém de forma limitada ainda, quando temos reuniões de pais, nós sempre fazemos questão de passar pra eles o que temos feito com esses recursos que chegam na escola. Embora isso seja visível para eles, mas é muito importante a gente esclarecer, né? Os espaços que foram construídos, os projetos que estão sendo desenvolvidos com esses recursos. E é muito importante envolvê-los nesse momento. Então, quando tem reunião geral, a gente participa. A gente escuta algumas opiniões

quando é necessário, quando a gente precisa tomar algumas decisões importantes. Então nós escutamos sim, mas ainda é uma participação limitada (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Diante das narrativas posteriores, pode-se inferir a existência do discurso D2 pela exposição entre a paráfrase e a polissemia. O discurso apresenta um caráter polêmico ao destacar as dificuldades enfrentadas pelos membros do Conselho Escolar que não fazem parte do corpo de funcionários da escola. A fala: “[...] os membros que fazem parte do conselho escolar que não são funcionários da escola eles têm alguns impedimentos maiores para poder estar aqui direto” sugere uma crítica implícita à estrutura atual do Conselho, que não facilita a participação efetiva de todos os membros. Ademais, o sujeito DG da Escola 3 expõe as limitações impostas pelo contexto socioeconômico dos membros externos, que, por trabalharem fora, enfrentam desafios para estarem presentes nas reuniões e acompanhar de perto as necessidades da escola.

Aqui na nossa escola, sim, toda vida que a gente vai fazer a construção de material pedagógico que nós vamos precisar utilizar para compras a cada 3 meses, que é o controle que a gente faz de aquisição. A gente convida professores, a gente convida na questão de material de higiene e limpeza, a gente convida lá os servidores da nossa escola, que alguns servidores fazem parte também do conselho escolar. Pais de alunos nossos que também fazem parte, estão também no nosso conselho escolares, que alguns são representantes do conselho que estão na comunidade, todo mundo se reúne para a gente ver e deliberar o que é de necessário, de essencial para a aquisição dos materiais e serviços pro dia a dia da nossa escola. Sim, mas não uma maioria, mas alguns chegam pra gente falando: tia Carol a questão do lixo na calçada da rua, o que que a gente podia fazer. E aí a gente foi e fez a nossa... Essa linha de coleta do lixo. Tia Carol, a gente está com problemas aqui, a gente tá percebendo que o mato aqui na nossa escola está um pouco grande. Vamos ver se o que a gente consegue fazer. Não são todos, mas sempre tem aqueles que tem aqueles feedbacks. Eles veem alguma coisa que eles percebem que a escola está precisando e eles vêm nos chamar, não é? A questão de segurança? A nossa escola, é uma escola aberta, ela tem grades, ela não tem muros, então eles ficam muito ligados nessa questão da segurança do portão da portaria. Eles ficam sempre questionando, entrando em contato com a gente a respeito disso (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D3, D1).

Quanto ao discurso do sujeito DG da Escola 2 definimos como lúdico e de traços autoritários. O caráter lúdico surge na forma como o sujeito utiliza uma linguagem coloquial e exemplos concretos a estratégia discursiva aproxima o ouvinte, envolvendo-o a se identificar com as situações descritas no discurso e a se engajar na proposta de uma gestão participativa. Quanto ao cunho autoritário, o discurso com tom aparentemente democrático e participativo estabelece uma hierarquia de importância e uma definição clara sobre o que é considerado necessário ou essencial para a escola.

Diante das respostas colhidas, pôde-se verificar que há a percepção de que a política tem fortalecido sua ligação junto à comunidade escolar e por conseguinte seu entorno. Baseados nas discussões do presente trabalho podemos ratificar a importância dos CE, como

propriamente é deliberado na LDB (Brasil, 1996, p. 15) em seu art. 14 inciso II retratando a importância destes que diz

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

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

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesta mesma toada ainda no contexto do envolvimento da comunidade escolar no tocante às decisões desde a implementação do PAE, as MA foram indagadas sobre, e foram colhidas as seguintes respostas:

Com certeza, já está com 2 anos que minha filha está aqui todo início de ano tem alguma coisa nova na escola, seja uma pintura. É... Mudança na cozinha, que a cozinha está sendo ampliada. É outros recursos; troca de porta, conserto de alguma coisa, como ar-condicionado isso tudo é gerado através desse benefício que a escola tem (MA da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1).

Sim, não tem aquele negócio de dizer a isso daqui e nós estamos só comunicando e já vir com a decisão. Não, aqui é passado. A gente tem assim, assim, né? Vocês concordam ou não, deem suas opiniões e a opinião da gente aqui é válida sim (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Essa mudança é visível, certo? E nossa comunidade escolar, nossos pais, eles são muito são prestativos. E também são muito presentes aqui. Nós temos pais que faz parte do conselho escolar. Quando esses pais são chamados, eles atendem, vem para as reuniões. Então eu acredito com certeza que os pais da nossa comunidade. Eles são bem presentes aqui (MA da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Diante das narrativas pressupostas podemos classificá-las como um discurso autoritário podendo assim ser identificado na estabilização de sentidos e na naturalização de determinadas perspectivas sem abertura para contestação ou problematização e um tensionamento discursivo implícito, ainda que não se configure como explicitamente polêmico. Ao notarmos que o discurso nega a existência de um modelo autoritário de decisão, cria-se um contraste que sugere a existência dessa prática em outros contextos, mesmo que de maneira implícita.

Percebe-se, que, as, MAs acreditam piamente que há uma ligação direta entre a comunidade e a política, desde a sua implementação. As MAs sujeitos que estão inseridos no contexto da comunidade afirmaram essa percepção. Nessa toada, Gussi (2019) reforça a relevância e destaca que a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, na formulação e implementação de políticas educacionais, sobretudo para a construção de um ambiente educacional profícuo, concorre para atender às necessidades e expectativas de todos os envolvidos. A gestão democrática da educação, garantida pela CF (Brasil, 1988) e pela LDB

(Brasil, 1996), é um ponto fulcral para garantir a seguridade de educação de qualidade e inclusiva. Ratificando esta ideia Silva (2023, s.p) defende que: “A escola deve organizar espaços de diálogo onde a comunidade possa contribuir com ideias que reflitam as necessidades locais”.

Seguindo a mesma tônica procuramos identificar se o PAE concatena as necessidades locais da escola em si, e se são concomitantes com a necessidades da comunidade escolar e seu entorno.

Como eu havia dito primeiro, né? Por ser um recurso mensal, a gente consegue fazer um planejamento muito grande eu acho que a escola está suprida de material em todos os sentidos, material pedagógico, material de escritório, material de limpeza, tudo isso a grande parte a gente consegue organizar esse material com o dinheiro do PAE. E outro benefício, que impacta na comunidade é o fato de existir as monitorias, que é um dinheiro que é realizado pelo PAE também como busca ativa, não é? E as monitorias de contraturno, porque a gente utiliza as pessoas da própria comunidade, então já tem esse impacto financeiro nas famílias, nas pessoas, né? E todo mundo? (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Assim, de início o PAE veio para ajudar o comércio local. O início dessa política do PAE era ajudar o comércio local, ajudar a comunidade a trabalhar, a fazer esses pequenos serviços de manutenção da escola ser feito pela comunidade, por pessoas da comunidade. Mas infelizmente, nos últimos anos não é isso não tem acontecido efetivamente com a questão de pessoas do próprio município. A lei abriu para que essas compras sejam feitas em outros... Que qualquer pessoa, de qualquer município possa participar, que empresas podem participar e essa questão desse recurso ser destinado a ajudar essa economia do bairro, pelo menos aqui na nossa escola, ela tem ficado um pouco comprometida (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Eu acredito que ela dialoga muito pouco, porque as especificidades locais precisam ser vistas mesmo como uma especialidade. Nós não podemos tratar todas as escolas da mesma forma, porque as necessidades são diferenciadas. E aí é onde às vezes eu sinto que essa autonomia é limitante, porque aquilo que é uma necessidade na escola A pode não ser na escola B. E a escola A precisa ter autonomia para tomar decisões correspondentes à necessidade dela naquele momento ali. E isso entra muito na questão socioeconômica da comunidade, né? As necessidades mesmo. Vou citar aqui um exemplo da questão do material que se compra para uso coletivo, mas nós temos casos de crianças específicas mesmo, que a gente sabe da necessidade da família, de que não tem condições, mas também não podemos dar para essa criança esse material. Então eu acredito que se é uma aluna da escola, se é um aluno da escola, se ele está passando por um momento de necessidade. Poderia se atender, né? Essa necessidade. Isso é só um exemplo dentre tantos outras tantas outras situações que a gente poderia é rever, dialogar e tentar melhorar (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Com as apreensões, identifica-se o discurso D2, polêmico, para todos estes sujeitos. Quando o sujeito DG da Escola 2 discursa é apresentado um tensionamento explícito entre a concepção inicial do Programa de Apoio Escolar (PAE) e sua atual implementação. A polêmica se constrói a partir da mudança de diretriz do programa, que, segundo este sujeito, inicialmente tinha como objetivo fortalecer o comércio local e a comunidade escolar, mas que, com o passar do tempo, perdeu essa característica devido a mudanças legislativas. O que é corroborado pela fala do sujeito DG da Escola 3 quando afirma: que “a escola está suprida de material em todos

os sentidos”. Esse tipo de construção discursiva pode gerar uma tensão lateral, na medida em que pode entrar em conflito com outras percepções dentro do contexto escolar, como eventuais reclamações sobre falta de recursos ou dificuldades na distribuição dos materiais.

Aqui na escola a gente tem uma particularidade, porque é um prédio alugado, não é um prédio próprio. Então, assim, o que a gente percebe? A comunidade está lá visitando todo dia. Como eu já falei anteriormente, vem deixar sua criança. Dá uma olhadinha sempre na escola, ver o que está precisando e... Ow, Cristiane, agora me deu uma perda, viu? Sim, ela alcança, principalmente na questão da sala de aula, quando a professora desenvolve uma atividade. Que nessa atividade socioeconômica que é feita principalmente no começo do ano, a escola consegue perceber qual é a família que tem condições, qual é a família que não tem, por exemplo. Assim, um objeto bem básico, lápis de cor nem toda criança tem condição de ter um lápis de cor e quando a escola tem uma verba que ela consegue trazer esse material para dentro da escola, a professora consegue trabalhar na coletividade, fazendo com que todas as crianças alcancem o objetivo da atividade. Então, sim, o PAE ele atende, sim (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1, D3).

Pôde-se observar que houve dualidades ao compararmos as concepções a partir das falas dos sujeitos. O sujeito DG da escola 2 afirma que em um primeiro momento havia sim um olhar voltado às necessidades da comunidade, onde era promovido a compra de produtos e utilização de serviços, porém hodiernamente o entrevistado afirma que os atos vão de encontro ao que preconiza o PAE, quando se comparar o que ocorria preteritamente onde os serviços e produtos provinham da comunidade, porém “nos últimos anos não é isso não tem acontecido efetivamente com a questão de pessoas do próprio município. A lei abriu para que essas compras sejam feitas em outros [...]”. A Lei nº 3.073 (Maracanaú, 2021) que consolida o PAE não traz cláusulas que tratem diretamente da contratação de serviços ou aquisição de bens provenientes da comunidade local. Ao que vai de encontro a que se propunha anteriormente, assim como Moreira (2018, p. 148) afirma que em suas disposições finais

a lei estabelecia que as ações deveriam ser realizadas preferencialmente por mão de obra da comunidade onde se situa a escola, prioritariamente alunos e seus pais ou responsáveis, desde que disponham de habilidades técnicas para tais, não podendo serem estes servidores públicos do município.

Nas falas houve uma predominância do discurso D2 se sobressai ao demais. Porém, um dos entrevistados teve o discurso caracterizado em D1 sobretudo quando afirma que os atores veem uma melhora incontestável na infraestrutura da escola, opera um dado indubitável para a possibilidade de que existam desafios ou dificuldades na implementação dessa política pública. E D3, uma vez que a interlocução discursiva se deu em maior frequência no campo das paráfrases, que direciona o objeto discurso para um único sentido, o de atender as necessidades locais com o cerne que propõe a política. Ademais, o emprego de metáforas, ironias, trocadilhos

ou construções pelo sujeito CF da Escola 1 promovem um deslocamento de sentidos ou múltiplas interpretações.

Gonçalves (2023) analisa e defende a importância dos Conselho Escolar nas escolas públicas, especialmente no período pós-pandemia. Diante da gama de necessidades pedagógicas emergentes, a atuação conjunta dos Conselho Escolar e equipes multidisciplinares tem um ponto crucial no tocante a promoção do envolvimento da comunidade escolar na busca por uma educação de qualidade. Uma participação ativa de todos os atores participantes da comunidade local nos Conselho Escolar possibilita a identificação e o atendimento das demandas específicas dos educandos, assim abrindo possibilidades para o estímulo e geração de uma gestão mais democrática e eficaz. Seguindo o exposto diante a importância dos Conselho Escolar e o envolvimento destes com a comunidade escolar, por conseguinte, atendendo as suas demandas, indagamos as MA se consideram que as práticas pedagógicas e administrativas resultantes das reuniões do Conselho Escolar são baseadas a partir das necessidades da comunidade e como essas respectivas necessidades são amparadas nas ações de execução a partir do seu planejamento.

Bom, assim... Nessa questão eu acredito que quando esse repasse é feito, né? Se vê muita necessidade da escola em si, então, assim, quando é suprida a necessidade da escola, eu no meu ponto de vista, eu acho que isso já reflete na criança que estava matriculada na nossa escola (MA da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

É porque aqui, além de ser uma escola, a gente também gosta de trabalhar muito como família. Então, se acontecer alguma situação e tá vindo a afetar e prejudicar nossas crianças, porque aqui a gente conhece cada uma delas, são 400 e tantos alunos, mas a gente sabe o jeitinho de cada uma. Então, se a gente vê uma, ela é alegre, ela chega triste. A gente já procura saber o que aconteceu, então o único meio que a gente tem, a gente conversa com a criança, se chama o pai para tentar solucionar aquela situação, graças a Deus, até hoje a gente nunca precisou recorrer ao conselho tutelar. Porque todas as situações foram resolvidas aqui dentro da escola mesmo, até por causa que os pais têm uma consideração muito grande pela nossa gestão e com a gente, funcionário. Então a gente está conseguindo trazer eles mais assiduamente para dentro da escola (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Sim, sim, porque todos esses exemplos que você citou é o que a gente tem dentro da nossa comunidade¹¹. Todos eles têm a violência tem a necessidade, né? Tem a pobreza mesmo, não é? Tem a desestrutura familiar e tudo isso aí a gente consegue sim aqui dentro (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

¹¹ A pesquisadora exemplificou uma situação a partir do momento que foi notado um mal entendimento, por parte da MA, sobre a pergunta. O relato feito pela pesquisadora foi o seguinte; uma situação hipotética sobre a qual cada comunidade ter suas especificidades; que havia comunidades carentes, comunidades que tem um índice de violência maior outras menores, questões relacionadas ao grau de instrução dos pais, etc.

Nestes relatos o discurso D2 se sobressai ao demais, a narrativa tem uma ênfase nas paráfrases e as falas demonstram convicção ao que foi lhes perguntando. O sujeito MA da Escola 1 constrói uma narrativa na qual a escola assume um papel ampliado, funcionando não apenas como um espaço de ensino, mas também como uma extensão da família. Mas vale ressaltar o discurso proferido pelo sujeito MA da Escola 1 que se encaixa no discurso D1, autoritário, quando exprime

Pertinente à tônica, do que foram colhidas relacionados às impressões do entrevistado, pode-se entender que há pleno consenso das partes quanto a gênese do planejamento de ações necessárias, oriundas das reuniões do CE, que atendem e assistem a comunidade, e por consequência essas ações assestam quando da execução das práticas pedagógicas e decisões administrativas.

No presente ato, questionamos aos sujeitos professores se entendiam que o PAE dialoga diretamente com as necessidades específicas e a comunidade local, e se esses sujeitos acreditam que essa política poderia ser aprimorada com intuito de atender, de uma melhor forma, as demandas da comunidade escolar.

O nosso diálogo é que já é bastante eficiente. Todos são ouvidos. A escola é pequena, então isso facilita. Eu acho que está caminhando sempre para que melhore. Do jeito que já acontece, tende a melhorar da mesma forma, porque não tem. Não falta diálogo aqui entre nós. Como eu já disse, é uma instituição pequena. Então esse diálogo, ele é cotidiano (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D3).

Eu acho que precisaria ser repensado. Os valores de acordo com a necessidade das escolas, que varia muito de acordo com o número de alunos, né? As demandas são diversas, mas poderia ser repensado nesses valores para que essa manobra com o dinheiro não fosse, tão contínua, tão repetida, não é? Sim, tem uma manobra. Falta aqui, sobra acolá. Então. É. Precisaria ser repensado esse valor (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1).

Na minha opinião, não é? Tem ajudado bastante a comunidade. Eu vejo na questão das pessoas que trabalham, que trazem os seus filhos para cá, que eles têm o dia todo aqui na escola, uma escola estruturada, boa e que é bem falada no município (PR da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

O que precisaria ser melhorado. É a questão de melhorar o financeiro, porque às vezes se for um custo menor, a escola vai priorizar. Vai procurar o que for com menor preço para poder comprar e favorecer as crianças (PR da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Sim, sim, ela promove melhoria sim na compra de material, na compra de jogos didáticos como apoio na formação de um profissional para reforço, ela tem muitas (PR da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Melhoria física, da estrutura física, na questão de atividades pedagógicas, jogos (PR da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Quanto ao teor da tríade; necessidades da escola, necessidades da comunidade local e o PAE, em si, houve unanimidade nas falas. Todos os sujeitos defendem que o PAE tem um comportamento dialógico com aquelas necessidades. E, a resposta quanto as benesses no tocante ao que se deve ser aprimorado no PAE, foi unânime entre os sujeitos, estes afirmam a necessidade de aumento do repasse monetário para suprir e anteder, de fato, as necessidades da comunidade. O PAE (Maracanaú, 2021) tem com o critério de repasse variantes que orbitam à legislação e regulamentação própria. Os principais critérios a serem considerados, são: o número de alunos matriculados, nível de ensino oferecido infraestrutura da escola, atividades pedagógicas planejadas, localização geográfica, necessidades específicas e participação no Conselho Escolar. Logo, o um dos critérios determinantes podem ser o número de alunos e localização da escola.

Percebe-se um discurso uníssono por parte dos sujeitos quanto a esta temática, entendendo que a política conversa com as necessidades da escola e seu entorno e de que o PAE necessita, em específico incremento monetário, por entenderem que estas necessidades ainda não são em sua totalidade, supridas. Nestes relatos os discursos D1 e D2 demonstram uma compreensão interpretativa, ao que é possível observar uma relação balanceada da paráfrase e polissemia, características do discurso polêmico, este evita uma problematização mais aprofundada da origem e das consequências dessas condições sociais, o que poderia configurar um tensionamento discursivo mais explícito.

Ainda no tocante da política estudada, analisaremos a compreensão dos sujeitos sobre o papel da gestão escolar como figura pertencente ao PAE, dentro do seu funcionamento. Qual o comportamento dessa gestão dentro do PAE.

De intermediar. É um papel de fazer esse intermédio entre professores, entre comunidade escolar e conselho escolar, para a gente conduzir da melhor maneira possível o que a gente tem de recursos para administrar a escola (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

É o papel de gerenciar, gerenciar da melhor forma o uso desse recurso para que não falte nada à escola. Porque existem coisas numa escola que são essenciais que sem aquilo ali não tem como a escola funcionar. Então a gente procura ter uma gestão equilibrada. Um gerenciamento... Como é que eu posso dizer? Acompanhado ali para que não se gaste mais nisso, menos naquilo e que a gente sempre tá fazendo esse jogo de cintura, né? Para que não deixe faltar dentro da sala de aula, o recurso que é essencial para a aprendizagem da criança e sempre buscando fazer esse jogo de cintura, né? Entre uma coisa e outra, para que nada falte (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

O papel da gestão escolar? É tentar usar a autonomia que ela tem, né? Da melhor maneira possível e ver a questão da legalidade, da publicidade, né? Chamar a participação de todos, né? Publicizar tudo o que é feito, né? Como é que a escola está utilizando aquele recurso se tá fazendo prestação do que recebe, se tá observando todos esses princípios de maneira correta (CF da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

O meu papel dentro dessa política, é identificar, levar para o conselho, explicar, mostrar a necessidade e fazer com que o conselho reflita se é necessário naquele momento. Se é possível... Eu me vejo assim (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Para Fonseca (2018) o fortalecimento do ente escola implica em uma ressignificação dentro do sistema educacional, incitando o surgimento de uma gestão escolar proativa e eficiente. Mecanismos como a elaboração de projetos pedagógicos assim como também a ação dos Conselho Escolar tem massiva importância para responder o anseio das necessidades da comunidade escolar. A autonomia escolar é um processo em construção, necessitando de mecanismos institucionais que incentivem a participação, cada vez mais efetiva, da gestão escolar nas decisões a serem tomadas (Malta; Ribeiro; Santos, 2020).

Nestes relatos os discursos D2, polêmico se sobressai. Ainda que de forma implícita a configuração do discurso se apresenta na construção argumentativa baseada na reafirmação da importância da gestão escolar no uso equilibrado dos recursos do PAE. Aqui o sujeito DG da Escola 1 ao mencionar a tentativa de: “[...]não se gastar mais nisso, menos naquilo [...]” sugere a existência de desafios e dificuldades na gestão do orçamento escolar. Discurso corroborado pelo sujeito CF da escola 2 quando este menciona a questão da legalidade e da publicização em um contexto de fiscalização constante e exigências de transparência na administração dos recursos.

Em continuação a efigie do PAE, apreende-se perante os sujeitos se há tomadas de decisão à revelia da sapiência da SME com a finalidade de assegurar a aplicação do programa ocorra *in loco* e se houver essas ações, quais seriam elas.

Eu acredito que da minha parte, eu busco muita orientação. Porque dentro do setor de execução financeira, a gente tem um grupo muito capacitado e um grupo que eu, particularmente eu confio muito, é tanto na questão de orientação como na questão geral, até o finalmente, digamos assim, de uma prestação de contas final. E, eu acredito que quando se trata da parte de infraestrutura de uma parte de um recurso um pouco maior, eu sempre tomo, na verdade, o cuidado de entrar em contato com a concepção da Secretaria para, pra mim, saber a legalidade. Até onde eu posso fazer, o que que eu posso fazer, né? Eu acho é muito mais independente em relação às coisas mais corriqueiras como material. Como é compra de material pedagógico, material de limpeza, material esportivo, mas quando se trata de mexer na infraestrutura da escola ou de gastos, como a gente fala na categoria de capital eu sempre busco, eu né? Particularmente, eu sempre busco o auxílio como orientação dos técnicos da Secretaria (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1, D2).

Frente a narrativa do sujeito consideramos seu discurso como polêmico, D2 com traços e de autoritário D1. A polêmica se perfaz sobretudo quando o sujeito em questão afirma que: “Eu acredito que da minha parte, eu busco muita orientação.” este posicionamento transparece um posicionamento de dependência em relação às diretrizes superiores, sugerindo que a

autonomia da gestão escolar é relativa e condicionada à validação da Secretaria Municipal de Educação. Já o traço autoritário fica evidenciado quando este sujeito afirma sempre tomar os devidos cuidados de contatar a SME caso seja necessário para adimplir sua anuência.

Assim, tudo o que a gente faz, a gente faz de acordo com as orientações que a gente recebe e para fazê-lo com tranquilidade para a gente fazer de forma correta. Eu quando tenho alguma dúvida, eu recorro aos técnicos da Secretaria suporte técnico [*trecho incompreensível*] para eles me aerem segurança naquilo que eu vou fazer (DG da escola 2, Maracanaú, 2024–D1).

Seria... Deveria, né? A gente poderia se a gente realmente tivesse essa autonomia tomar algumas ações sem ter que recorrer à Secretaria, mas não é assim que acontece, certo? Todas as ações são acompanhadas pela Secretaria, monitoradas, coordenadas. Então, sempre que nós temos uma necessidade, é lá que a gente decide se vai, se não vai, se faz ou não. Mas existem coisas que muitas vezes são urgentes e que a gente acaba tendo que esperar todo esse processo burocrático porque justamente a autonomia barra aí, né? Nessa questão das ações (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Entendemos que os sujeitos permanecem no discurso estritamente autoritário, D1. O discurso manifesta-se na estabilização de um sentido único sobre a relação entre gestão escolar e SME. O sujeito DG da escola 2 ao comentar que segue as orientações da Secretaria, das ações a serem realizadas o sujeito não permite possibilidades de divergências ou adaptação local das diretrizes. Sua fala sugere um funcionamento de autoridade ao passo que a autonomia escolar é reduzida a um cumprimento estrito das regras estabelecidas externamente. Seguindo a mesma tônica a fala do sujeito DG da Escola 1 ratifica o mesmo discurso do sujeito supracitado quando afirma que todas as suas ações são acompanhadas, monitoradas e coordenadas pela Secretaria, essa repetição lexical caracteriza a ideia de controle absoluto por parte da SME.

Não, não. Para fazer para executar uma ação na escola, a gente não precisa ir lá na Secretaria de educação pedir autorização pedir que eles liberem. A gente leva para a reunião do conselho e o conselho é quem decide. Porém, nós respeitamos as regras, pois existe o custeio, existe o capital e a gente segue a regra direitinho, mas não precisa ir à Secretaria de educação pedir autorização (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Podemos afirmar que o discurso do sujeito configura em sua totalidade como D2, polêmico. Ao iniciar sua fala à negativa enfática do objeto do discurso evidencia e pode ser interpretada como uma tentativa de rechaçar questionamentos sobre uma suposta submissão da gestão escolar à Secretaria Municipal de Educação, ainda que o sujeito amenize a postura quando afirmar respeitar as regras. Fato que tensiona e cria-se um paradoxo no discurso que em um primeiro momento há uma negativa da pergunta e outro momento uma certa anuência às regras impostas pela administração.

A Lei nº 3.097 que modifica e institucionaliza o PAE em seu art. 3º e parágrafo único, atestam respectivamente, que

O programa de Autonomia Escolar – PAE será gerido pela **Secretaria de Educação** e a aplicação dos recursos financeiros a ele vinculados será fiscalizada pelos órgãos de controle internada Secretaria de Educação, sob orientação e acompanhamento da Controladoria - Geral do Município (Maracanaú, 2021, p. 1, grifo da pesquisadora).

Fica o Poder Executivo Municipal, através das **Secretarias de Educação** e Gestão, Orçamento e Finanças, autorizado a aprovar, anualmente, os Termos de Compromissos, propostos pelos Conselhos Escolares, ficando esta última, restrita a análise financeira e orçamentária (Maracanaú, 2021, p. 3, grifo da pesquisadora).

Assim, pode-se empreender que as decisões relacionadas ao PAE estão sujeitas a instâncias superiores pois no âmbito jurídico os freios e contrapesos institucionais servem para equilibrar as vias de tomadas de decisão. Este mesmo ente, a saber; Secretarias de Educação de Maracanaú, dentre suas atribuições formou frente a criação, implementação, consecução e controle, desde a primeira concepção do PAE no ano de 2006 (Moreira, 2018).

Quadro 13: Análise do discurso sobre conteúdo e contexto do PAE

CATEGORIAS TEÓRICAS	DISCURSO (CONDIÇÕES DISCURSIVAS)	FORMAÇÃO DISCURSIVA (ELEMENTOS DO DISCURSO)	FORMAÇÃO IDEOLÓGICA (VISÃO E EXPERIÊNCIA DA POLÍTICA PÚBLICA – POR DIMENSÃO DA AP)
Autonomia escolar (Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Lima, 2020; Silva, 2015; Faria, 2005; Ribeiro, 2020; De Oliveira; Guardasheki, Camurça; Moreira; Braga, 2012; Macarini; Pereira, 2019; Severgnini <i>et al.</i> , 2022; Lima Filho, 2019; Morin, 2014; Massaú; Karck, 2020; Barroso, 2014; Paro, 2017; Lück, 2008; Rosar, 2013; Barroso, 2014; Silva, 2011)	Discurso Polêmico, Discurso Lúdico com predominância do Discurso Autoritário.	a) Questionamentos sobre “real autonomia”. b) Autonomia Limitada c) Preocupação no cumprimento das normas legais. d) Consolidação do Conselho Escolar quanto da sua autonomia. e) Limitação da verba repassada. f) Autonomia compartilha dentro do Conselho Escolar.	a) Visão consolidadora do Conselho Escolar. b) Visão holística de autonomia.

Gestão Escolar na administração pública (Oliveira, 2015; Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013; Parente, 2017; Afonso, 2018; Delgado <i>et. al.</i> , 2021; Paro, 2011, 2012. Morin, 2014; Massau; Karck, 2020; Coutrim, 2016; Santos, 2024)	Discurso Polêmico com predominância do Discurso Autoritário.	a) Limitação da verba. b) Reafirmação da importância do repasse financeiro. c) Narrativas da contribuição da diminuição das desigualdades educacionais. d) Discursos colaborativos do resultante do PAE na melhoria da aprendizagem. e) Diálogos elencados na contribuição do PAE na redução da vulnerabilidade social dos alunos. f) Gestão com caráter intermediador. g) Polarização na concordância da submissão à SME.	a) Visão assistencialista. b) Experiências novas de oportunidades formativas. c) Visão de educação compensatória.
Políticas Públicas Educacionais (Saviani, 2008, 2012; Nani; Filho, 2016; Alves <i>et. al.</i> , 2023; Muller; Surel, 2002; Bucci, 2022; Lejano, 2012; Libâneo; Silva, 2020; Libâneo; Freitas, 2018; Lima, 2023; Mello, 2024; Muller, 2021)	Discurso Autoritário, Discurso Lúdico com predominância do Discurso Polêmico.	a) Possibilidades de disponibilização de materiais pedagógicos com maior facilidade. b) Facilitador do planejamento financeiro. c) Reformas estruturais. d) Interdiscurso da colaboração do PAE na assistência à comunidade. e) Dualidade no discursos relacionados com o engajamento do comércio local.	a) Visão abrangente do PAE b) Visão de proteção social dos educandos. c) Visão fragmentadas das práticas pedagógicas e administrativas. d) Visão limitante quanto aos pressupostos do PAE. e) Visão de fortalecimento da política e comunidade.

Fonte: Autoria própria a partir de Orlandi (2009).

A avaliação em profundidade da análise do Contexto e Conteúdo do PAE demonstrando visões consolidadas da política pública. Em mencionando a autonomia escolar, pode-se verificar que esta se apresenta diante de uma visão holística da autonomia e de consolidação do Conselho Escolar, na qual essa visão valoriza a capacidade dos sujeitos serem responsáveis e questionadoras, considerando o todo, e não apenas as partes tendo essa consolidador do papel do Conselho. As falas e ideias enfáticas sobre a real autonomia ou autonomia limitadas reforçam uma visão de que seja revista o papel descentralizador, oferecendo ou propondo novas diretrizes frente a esta questão.

Na Gestão Escolar na administração pública, o discurso aparece em sua predominância do discurso impositivo, com traços de elementos polêmicos, como sobretudo uma limitação da verba repassada e críticas da reafirmação da importância de revisão destes valores. Sobre tudo uma visão contributiva do PAE quando da mitigação dos fatores de vulnerabilidade social que afetam os educandos.

E findando, quanto as políticas educacionais, o PAE atinge de forma abrangente a posição descentralizadora que propõe e sobretudo, consolida sua proteção social

disponibilizando a possibilidade de adquirir materiais de cunho pedagógico facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Fortaleza também e unifica a política proposta junto às demandas da comunidade, desde a facilitação das reformas estruturais até o auxílio do processo pedagógico. Doravante da apreensão dos resultados será explanado, na próxima subseção; 4.2, o eixo da trajetória institucional do PAE.

4.2 O PAE em sua trajetória institucional

A seguinte subseção de análise tem como objetivo perquirir o conteúdo e o contexto do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú ao que é proposto no (ii) objetivo específico deste presente trabalho, dissertar os dados colhidos assestados a contemplar as situações que houve com todos os envolvidos no processo.

Segundo Rodrigues (2008) a dimensão da implementação no percurso da política e programas busca compreender os novos significados surgidos que esses entes sofrem ao longo de suas implantações, considerando o momento político, social, econômico e cultural que levou àquele momento. Destarte, procura compreender que essas ressignificações que a política ou programa sofrem ao longo de seu caminho dado a importância as disposições nas camadas institucionais das quais transita.

A política em si, não possui apenas um viés, e dessa forma, não permanece submissa e aceita novos sentidos concomitantes aos diferentes posicionamentos nos espaços institucionais, em suma, se adaptando de acordo com os vieses surgidos durante o caminho a qual ele percorre na instituição (Rodrigues, 2011). Não obstante, explanaremos a análise e discussões do (ii) objetivo específico perpassando nas entrevistas semiestruturadas realizadas *in situ* concatenando a dimensão avaliativa e as categorias de análise.

Quadro 14: Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (ii) objetivo da pesquisa

quadro	FUNÇÃO EXERCIDA DOS ENTREVISTADOS (Membros do CE)	APÊNDICE	QUESTÕES
Analisar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	DG	B1	2, 3, 4, 5, 6
	MA	B2	1, 2, 3, 4
	CF	B1	2, 3, 4, 5, 6
	PR	B3	5, 6, 7, 8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados *in situ*

Tal qual foi explanado no decorrer do presente trabalho, o cenário nacional econômico vinha obtendo avanços significativos, o repasse para programas educacionais aumentava e assim, localmente, o município de Maracanaú detinha esforços para um incremento no âmbito escolar. Os números, da educação no município, neste cenário superavam os números estaduais, sobretudo o IDEB. Camurça (2019) destaca que o programa PAE, no ano de sua implementação, 2006, destinou 80% da receita oriunda do salário-educação para que fosse distribuído nas instituições de ensino do município com a finalidade de promover um incremento na autonomia financeira às unidades escolares. O cenário econômico do município era de pleno crescimento impulsionado pelo desenvolvimento industrial e comercial da época, dessa forma a conjuntura propiciava a abertura para investimentos em diversas áreas, incluindo a educação (Valentim, 2024).

Destarte, frente a este contexto, daremos início as discussões sobre a análise da política baseados nos constructos discursivos dos entrevistados DG e CF. *A priori* prescreteremos entender os motivos pelos quais se levou conhecer os principais avanços auferidos através do apoio do PAE na escola, colhidas as seguintes respostas;

Sim, eu vejo que a nossa escola hoje ela tem equipamentos que a 10 anos atrás a gente não tinha. Era uma coisa bem limitada. A gente possui equipamentos numa quantidade suficiente para ser utilizado com os professores nos planejamentos com a parte administrativa, entre secretaria escolar, gestão escolar, a parte de recursos para utilizar em salas de aula, de papelaria. A gente sempre tem material, não numa quantidade que a gente possa dizer que está ali, livre, sem sufoco, mas a gente, o pouco que a gente tem de necessidades imediatas a gente sempre tem a disposição. A gente tem recursos pedagógicos para as crianças. Todas as salas têm um recurso pedagógico para a gente conseguir hoje em dia ter uma brinquedoteca. A nossa escola não é uma escola que seja um ambiente desagradável, é um ambiente agradável. [...] porque se o professor ele tem material, é para desenvolver suas atividades em sala de aula. Se o professor ele tem recurso de mídias para trazer inovações que é o que as que chamam mais atenção das crianças hoje em dia, tudo isso vai repercutir na aprendizagem das crianças (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D3).

A questão das melhorias estruturais, a implementação de projetos, a aquisição de materiais imprescindíveis, principalmente na questão tecnológica como data show, essas coisas que são imprescindíveis hoje em dia e a melhoria mesmo da estrutura da escola (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

O principal avanço é essa questão mesmo da autonomia financeira. De não ser tão amarrada, né? Você só ter oportunidade de fazer aquilo que a Secretaria manda. E a escola tem essa autonomia pra usar tanto financeira, como pedagógico, como administrativamente. E a gente vê visivelmente, não é? Pela estrutura das escolas, né? São escolas que atendem bem a clientela (CF da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Na questão pedagógica, garantir que as crianças realizem todas as atividades de forma igualitária. Na questão estrutural, fazer com que as crianças tenham um ambiente adequado. E, é isso (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Assim como foi relatado, as escolas recebem atualização e melhorias, sejam elas destinadas aos estudantes ou aos professores. Abaixo a fotografia mostra uma reforma nas salas de professores, como também na parte externa quando da reestruturação e instalação de banheiro de acessibilidade destinada aos deficientes.

Fotografia 15 – Sala dos professores



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Fotografia 16 – Pátio interno/externo com banheiros acessíveis aos deficientes



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Pôde-se de forma notória que de maneira uníssona os entrevistados consideraram que os avanços foram quando do melhoramento da estrutura física da escola. O que propiciou, ainda de forma indireta, ganhos na segurança, aumento do contingente de alunos, etc. E por consequente um incremento no tocante a aprendizagem, pois foi mencionando também a aquisição de dispositivos eletrônicos, materiais imprescindíveis a um ensino de qualidade. Machado e Pereira (2020) sugerem que recursos tecnológicos podem ser instrumentos valiosos ao aprendizado do educando, mas é válido salientar que o uso destes seja monitorado e direcionado para fins educacionais, desta forma, evitando possíveis distrações e promovendo um ambiente de ensino mais interativo e engajado. E, ainda nesta toada ao que foi mencionado pelos sujeitos, estudos sugerem que a qualidade da infraestrutura é fator determinante para valorar a qualidade da educação. Ambientes escolares, seguros, confortáveis, limpos, acessíveis contribuem significativamente para o desempenho da aprendizagem dos educandos (UNESCO; Universidade Federal de Minas Gerais, 2020).

Notando-se, em quase a totalidade, a presença do discurso D2, visto que as falas trazem o direcionamento da análise dos avanços com o apoio do programa a partir de memórias discursivas. Reiterando de forma direta os ganhos, sejam eles estruturais, compra de equipamentos, segurança, etc. Proporcionados pelo PAE:

É, eu posso dizer que foram vários, né? A gente teve melhorias de salas de aula, climatização de salas de aula e construção. Tem a questão da segurança de muros dos entornos da escola. Teve a questão, de que o aparelho escolar em se começasse a funcionar de forma efetiva, [...] (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Para Moreira (2018, p. 206) a autonomia atestada pelo PAE “permite às escolas atenderem de forma mais ágil e eficaz às suas necessidades específicas, promovendo melhorias significativas no ambiente educacional”.

Nesta feita seguiremos na busca da compreensão de como a SME tem propiciado suporte à escola nas práticas administrativas e pedagógicas, obtivemos as seguintes respostas;

Sim, com certeza. Sempre que a gente tem dúvida, que a gente tem algum questionamento que a gente recorre, eu ou a Socorro, que é nossa coordenadora recorre à Secretaria sempre a gente tem a resposta daquilo que a gente tá, da dúvida que a gente tem (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Monitorando, coordenando, orientando, né? Nesse sentido todas as nossas ações são conversadas são dialogadas e a gente senta para ver as possibilidades de isso acontecer ou não. Então a gente se sente amparado, né? Pelas pela Secretaria nesse sentido (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Sim, é assim; A orientação é nota 10. Porque eles estão diariamente... São acessíveis, não é? Você tem toda liberdade de ir até a secretaria tirar dúvidas[...]. Então, assim, eles dão oportunidade, eles dão uma devolutiva do que é que você precisa fazer para sua prestação ser aprovada(CF da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Não é um setor que fiscaliza, que cobra. Não, na realidade ele auxilia, que sempre que a gente precisar tirar uma dúvida, a gente corre lá que as meninas ajudam (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

De forma harmoniosa todos os sujeitos mantiveram o mesmo discurso, ancorados no apoio cedido pela SME. O relato mostra que quaisquer dúvidas ou esclarecimentos são prontamente atendidos pela Secretaria, as respostas pragmáticas auxiliam no fluir da coisa pública. Para Oliveira (2010) a SME papel fulcral no apoio às entidades escolares no âmbito do PAE, a entidade pública tem por responsabilidade planejar, coordenar e controlar a política educacional do município, amparando seu arcabouço administrativo e pedagógico às unidades escolares. Seu suporte tem extrema valia pois, amparadas, as escolas podem exercer a autonomia de forma eficaz, possibilitando a garantia da adequação das políticas educacionais e por conseguinte melhoria contínua do ensino.

Deste modo, pôde-se concluir que o discurso apresentado foi o D2, ao longo das narrativas, considerando a exposição de explicações incisivas e confirmativas da temática para o objeto discursivo.

Ainda nesta toada na busca do entendimento de como esses sujeitos aplicam os princípios da administração pública (eficiência, eficácia e transparência) no contexto das ações das Unidades Executoras, foram colhidas as seguintes respostas;

Em qual sentido? Você falando da aplicabilidade do... Sim, sim, é a gente. A gente faz o mais próximo ali possível né? Com a orientação dos técnicos da Secretaria. E o assim, a meta, o mecanismo em si, ele já deixa a aplicabilidade do recurso muito transparente. Porque, por exemplo, pra eu comprar algum material ou fazer algum serviço, eu tenho que publicar, né? E a publicação na internet não é só para o município, para todo mundo. E a questão também do pagamento desse material ou do recurso também é uma coisa que não é feito individualmente né por conta do das 2 chaves que o banco uso de 2 pessoas diferentes. E com tudo isso, todo o processo ele é repassado para o conselho escolar, tanto no antes, como no durante e como no depois. Nessa prestação de conta final (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

A gente tem um quadro na entrada da escola, onde estão colocados todos os processos de recurso de aquisição de mercadoria de serviço, tudo fica lá exposto para toda a comunidade escolar ter acesso. E nas reuniões de pais a gente sempre está relatando o que é que a gente comprou, o que foi que a gente adquiriu. O qual é o serviço que está sendo feito e por que é que está sendo feito, tanto nas reuniões de pais como nas reuniões internas com professores e funcionários (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Inicialmente, com as reuniões periódicas do conselho escolar, onde todas as nossas despesas, compras, pagamentos são esclarecidos ali. Para cada representante de cada segmento e todos eles têm conhecimento do que está acontecendo e do que precisa ser

feito. E também nós temos o nosso mural, onde nós sempre colocamos em exposição as últimas compras que foram feitas para que todos possam apreciar esse uso desse recurso (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Sim, a gente tenta sempre estar na observância, né? Dos princípios, como eu falei, sempre observar as leis, sempre publicizar aquilo que a escola está fazendo, se está fazendo alguma cotação. Coloca ali no quadro para comunidade ter acesso, ver o que é que a escola está adquirindo, não é? Colocar a consolidação, mostrar as empresas que ganharam essas cotações nesse serviço. Essas compras de material, então a gente tenta seguir, né? Os princípios da legalidade, da transparência, da publicidade, até porque também é eficiência, né? Não, não gastar só com que realmente se está necessitando pra não ter coisas que se vençam, né? Que você não vai necessitar usar e comprou? Então, para evitar desperdícios, é sempre usar tudo com eficiência, transparência (CF da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Sempre a questão do coletivo. Chama o conselho levar os problemas. Conversar, escutar a opinião de cada um, fazer o portal da transparência dentro da própria escola, onde a gente cria lá o nosso mural, que a gente coloca lá tudo o que foi feito, tudo o que foi executado para a comunidade acompanhar. Sempre conversar com os professores, com os funcionários. Qual é o produto que a gente está precisando pra gente não comprar uma coisa que não vai ser usada? Que a gente tem certeza de que vai ser usado tudo pelas crianças. É nesse sentido (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Pôde ser notado uma divergência entre os discursos dos sujeitos, as falas transparecem que estes não têm total conhecimento dos princípios que regem a administração pública. Indiretamente eles ora mencionam a publicização dos dados ora indiretamente sugerem a execução do princípio da eficácia. Não foi possível identificar de maneira incisiva que os entrevistados conheçam o cerce do conteúdo daqueles princípios, nos deixou transparecer que alguns deles eram assimilados de maneira empírica.

Castro (2005), refere-se ao princípio da eficiência administrativa não tão somente a legalidade dos atos, no entanto, na obtenção de resultados positivos para o serviço público, e sobretudo, a satisfação das demandas da comunidade, quando ilustra que; o princípio da eficácia relaciona-se com a capacidade do ente administrativo cumprir com suas finalidades, sendo agente garantido, para que as políticas públicas produzam os resultados desejados; o princípio da publicidade refere-se a publicização e transparência dos atos administrativos, determinando que decisões e ações da administração pública sejam divulgadas de maneira inteligível ao público. De maneira análoga e pragmática podemos transpor este mesmo raciocínio para a satisfação destes princípios ao PAE.

Moreira (2018, p. 70) versa que estes princípios se tratam “de um conjunto de princípios a serem perseguidos por todos os agentes públicos [...]. Assim, a ação cotidiana dos gestores escolares da educação pública jamais poderá violar esses dispositivos”. Observa-se na interlocução a predominância do discurso D1, tendo em vista que as falas exprimem naturalidade solidificando-se ao seu desenrolar uma forma prazerosa de proferir o discurso.

Ainda na busca do entendimento das questões relacionadas e elencadas no decorrer deste trabalho, no presente ato buscou-se conhecer as lacunas ou desafios a serem transpostos, com finalidade de solidificar uma gestão autônoma e democrática, pelas Unidades Executoras.

No meu caso, aqui é espaço físico, não é como eu, como eu já tinha comentado, a gente tem uma demanda muito alta. A gente tem uma procura muito alta e tanto de alunos como a gente gostaria de, de, de imprimir uma qualidade de trabalho ainda melhor. Então o espaço físico aqui é muito limitado, não é? A gente, por exemplo, não tem a quadra poliesportiva ainda. O que atrapalha muito nessa questão, tanto nas aulas de educação física como os eventos da escola em si. A outra outro problema que a gente ainda tem é a questão dos banheiros para comportar todos os alunos no tempo hábil a por conta das turmas integrais, tínhamos o problema também da cozinha, que não era adequada aos padrões atuais, porque ainda era da época da construção da escola. Mas foi um problema que a gente sanou com o PAE. Com o recurso do PAE completamente, não foi utilizado nenhum outro recurso só do PAE para fazer essas reformas. E as melhorias de sala de aula (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Eu acredito que seja essa questão do recurso mesmo, do valor do recurso a ser transferido, né? Que se devia pensar melhor nessa divisão de recursos de escola de tempo integral, escola de educação infantil, que deveria ser pensado um recurso diferenciado para esse tipo de escola (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

É a questão de se poder ampliar as ações de forma mais deliberativa. Que nem tudo tenha que se ter toda essa burocratização, que a gente possa realmente pensar de forma coletiva nas construções e nas ações e que isso possa realmente ter vez e ter voz, porque tudo é pensado dentro da necessidade da comunidade, da escola, que muitas vezes só quem está ali é que sabe e que sente (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

De acordo com os relatos foi possível notar que o ponto de inferência se deu relacionado a estrutura física das escolas. Pontos que nos chamaram a atenção e foram relatos pontuais relacionados a necessidade de uma melhor desburocratização e um aumento no repasse dos recursos. A Lei nº 3.097 (Maracanaú, 2021, grifo da pesquisadora) que outorga o PAE em seu art. 4º incisos III e VI preveem que os repasses poderão ser utilizados para,

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

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

Logo, empreende-se a necessidade de verificação e ordenamento das necessidades para que se possa atender as necessidades vigentes daqueles atores.

Ainda nesta mesma tônica, os valores de repasse da verba do PAE seguem rígidos parâmetros com finalidade para atender uma equidade referente aos números da escola, sobretudo

e dentre outros, o total de alunos matriculados. Tal qual versa o parágrafo. 3º daquela mesma lei (*ibid.*, 2021, grifo da pesquisadora). Quando afirma que: “§ 3º Os valores a serem repassados para cada escola terão por base o total de alunos matriculados, em conformidade com o monitoramento da matrícula mais recente a época da celebração do termo de compromisso”. Analisa-se que os discursos dos sujeitos são característicos do D2, a presença das interlocuções com a predominância de paráfrases.

Para Rodrigues *et al.* (2021), a autonomia escolar delineia-se como um veículo que possibilita às escolas emancipação nas tomadas de decisão no tocante às práticas pedagógicas financeiras e administrativas. A autonomia torna-se um importante indutor para poder moldar-se às necessidades específicas do seu entorno. As práticas pedagógicas quando alinhadas à autonomia permite aos atores envolvidos neste processo maior adaptabilidade na escolha, sejam de ensino, materiais didáticos e desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Conciliado a isso a autonomia promove uma melhor gestão dos recursos, das quais os entes escolares têm a capacidade priorizar a parte administrativa atendendo seus objetivos educacionais específicos.

Na seção seguinte foi procurado saber se os sujeitos têm a concepção de que o ente escola tem podido abrir uma conciliação às práticas pedagógicas e administrativas concorrentes aos princípios auferidos na literatura sobre autonomia escolar. Obtivemos as seguintes falas:

Sim. E é fundamental a importância da autonomia dada pelo programa do PAE para que a gente consiga realizar todas as atividades conforme os tempos necessários. Eu acredito que a gente conseguiu sim [...] se a gente sente necessidade, coloca para o conselho escolar a necessidade de, por exemplo, uma capinagem na escola. A gente já lança a proposta e a gente tem uns 3 dias úteis para poder reaver as propostas dos fornecedores e fazer essa consolidação. [...] A gente consegue resolver esse problema (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1).

Com certeza, se a gente tivesse um recurso maior, a gente conseguiria fazer um trabalho desenvolvendo um trabalho bem melhor com as crianças. São crianças que passam 10 horas na nossa escola, então são crianças que precisam, como são crianças de creche de 1 a 3 anos, são crianças que precisam muito de material tanto para a gente trabalhar o pedagógico na sala de aula, quanto material de higiene, limpeza e o recurso destinado não é o suficiente para poder a gente fazer essa manutenção da forma que seria uma forma ideal. A gente faz, mas de com algumas limitações (DG da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Sim, quando a professora tem a mão, um material pedagógico para trabalhar com suas crianças, porque não é simplesmente chegar na sala de aula e: “Blá, blá, blá, blá, blá, blá...”. Se ela não pode, vamos supor, trabalhar as cores. Não pode mostrar um lápis de cor... Até mesmo trabalhar no quadro vai lá fazendo um texto, escrever alguma coisa ou até mesmo pedir para a criança participar, aí ela não tem o material, então nesse ponto, sim (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

A partir dos relatos podemos entender que os sujeitos consideram que o cerne da autonomia escolar se concilia com as práticas pedagógicas e administrativas de forma satisfatória

nas escolas. Segundo suas falas a gerência dos recursos alinhados às necessidades no âmbito escolar têm suprido as necessidades da escola. Com ênfase a um relato do sujeito DG da escola 2 que delata que “se a gente tivesse um recurso maior, a gente conseguiria fazer um trabalho desenvolvendo um trabalho bem melhor”. Ao que remete conteúdo tratado anteriormente nesta subseção, na qual explicitamos uma das regras de repasse da verba oriundas do PAE. Observa-se nas falas o predomínio do discurso D1, tendo em vista que o diálogo exprime uma forma prazerosa decorrida.

Lima e Alloufa (2016, p. 27) crivam relevante importância de se gerir de maneira eficaz os recursos, com vistas, a proporcionar uma autonomia que venha suprir todas as necessidades inerentes aos entes que são assistidos pela política ou programa, em específico neste caso, a autonomia escolar concorrente ao PAE, quando versa que

A ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão constituem, nos dias atuais, exigências histórico-sociais, uma vez que são demandadas pela própria evolução da sociedade. Esta evolução, embora lenta e gradual, parece que vem de encontro a seus próprios limites, pois novas demandas surgem para a administração escolar, em decorrência da necessária autonomia e democratização de sua gestão, exigindo uma capacidade técnico-administrativa, política e pedagógica cada vez maior de seus dirigentes, que por sua vez têm a missão de equilibrar os interesses nacionais com as reivindicações locais.

Com vistas a deter-se da compreensão da concepção dos sujeitos sobre se aos seus olhos às ações das Unidades Executoras refletem princípios como eficiência, transparência e participação democrática foram colhidas as seguintes falas

Sim, pois sempre quando existe essa necessidade o conselho sempre chama, né? Todos os participantes. E é muito claro a exposição desse gasto que é feito, né? O nosso núcleo gestor sempre esclarece conosco, certo? De como é feito esse gasto desse recurso e eu acredito que o nosso conselho realmente sempre está ali reunido e debatendo da melhor forma possível para que esse repasse seja gasto com a escola e para os alunos, não é? (MA da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Sim, sim, aqui até um lápis que que um aluno não tem, que a professora pede, a gente anota, anota a data, anota o nome e no final do mês é batido tudo o que saiu, né? Primeiramente, o que entrou, o que saiu e o que ainda tem para ser repostado? Então a gente faz aquele cálculo se por mês eu uso um fardo de papel higiênico, então a verba, vem o quê para 3 meses. Então eu tenho que comprar para os 3 meses e eu não posso exorbitar naquilo dali eu não posso dar um rolo de papel higiênico para a criança que vai ao banheiro. Então aqui a gente tem muito isso, por que justamente por isso o que eu tiro... Como é que eu posso te dizer. Não é estragar a palavra porque agora ela me fugiu da mente. Amanhã ela vai fazer falta, não é? Então aqui tudo é bastante regrado mesmo, porque a gente nunca sabe do que vai precisar amanhã, do que vai acontecer amanhã (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Diante das falas, podemos notar que os sujeitos declararam de uma forma indireta que parte dos princípios é atendida, a saber, ao mencionarem que o Conselho Escolar explicita e

publica os gastos realizados como também falam dos bons resultados a partir do princípio da eficiência no tocante a promover a otimização dos recursos disponíveis. Diante da importância destes princípios Oliveira (2018, s.p) atesta que

O princípio da eficiência implementou o modelo de administração pública gerencial voltada para um controle de resultados na atuação estatal, ou seja, a partir disso, os atos da administração devem ser realizados com a maior qualidade, competência e eficácia possível em prol da sociedade.

Compreende-se assim, que o discurso dos sujeitos no D2 uma vez que a narrativa traz novos elementos de forma controlada. Em contraponto à norma destes princípios pode-se perceber nos discursos que as ações executadas pelos sujeitos transparecem a mecanização de execuções burocráticas sem o mínimo senso crítico, demonstrando o gerencialismo transfigurado em ações tais como empresas do setor privado que buscam reduzir custos e otimizar processos. Ignorando a complexidade das necessidades da comunidade escolar ao transformar o serviço público em linhas de produção perdendo o foco nas reais necessidades da comunidade escolar ignorando a autonomia.

Portanto, ainda diante deste contexto prescramos saber se era perceptível a estes sujeitos se as decisões administrativas e pedagógicas da escola têm se tornado eficazes no decorrer do tempo ancoradas no PAE

Sim, sim. Ajudou demais, demais mesmo. É um programa mesmo, excelente, nunca mais aqui dentro da escola. Nunca mais houve aquela situação de dizer assim... Ah, eu estou precisando do pincel e disserem: Não, não tem. Eu estou precisando da tinta para carregar: “Não tem”. Graças a Deus até hoje não aconteceu mais isso (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D3).

Eu não vejo, hoje mesmo eu posso te dizer que não 100% porque nunca está 100%, mas dizer que tem que melhorar ter isso daqui para melhorar... Não, não falta nada para eles, pelo menos aqui, todos os projetos... Esse projeto, mesmo que eu participo do contraturno, né? Essas crianças, elas têm direito a 2 lanches. Coisas que a gente não via, não é? 2 horas da tarde tem um lanche, 2 e meia tem outro e muitas crianças dessa vem de manhã para cá em jejum e vem à tarde sem o almoço, né? Então, são projetos que realmente veio só para acrescentar. Eu não posso dizer pra você aqui, falta isso ou falta aqui. Não, tá excelente mesmo (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Foi possível perceber que houve uma dicotomia parcial entre as falas dos dois sujeitos. Um deles concorda plenamente sobre a eficácia do apoio cedido pelo PAE ao passar do tempo o outro concorda, apenas em partes. Apreende-se assim, que o discurso dos sujeitos foi diferentes, um deles permaneceu no D2 uma vez que a narrativa traz novos elementos de forma controlada enquanto o outro ficou no D3.

Na seção posterior procurou-se saber dos sujeitos se a participação deles tinham ressonância na prática pedagógica e suas visões sobre a gestão escolar

Antes de ser membro do conselho, eu não entendia tão bem a parte financeira, administrativa, mas depois que eu comecei a fazer parte, eu passei a entender melhor, né? Essa divisão dos recursos e até mesmo administrar mais os recursos que eu tenho em sala de aula, de forma mais consciente (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Notadamente o sujeito vinculou sua participação no Conselho Escolar de forma superficial, uma vez que associou essa participação apenas ao controle dos recursos financeiros. Porém, trouxe à tona um elemento que conversa diretamente com a prática pedagógica, pois segundo o relato, o sujeito tem um controle mais eficiente dos insumos utilizados no ensino. Entende-se assim, que o discurso do sujeito permaneceu no D2 com predominância da polissemia direcionada evidencia novos elementos para a formação discursiva.

Souza (2017) enfatiza que a gestão escolar deve ser entendida através de um processo político-pedagógico integrando as dimensões administrativas e educativas, assestando à transformação da realidade escolar e à promoção do sucesso acadêmico dos educandos. Faz-se necessário uma liderança comprometida com a participação democrática, a tomada de decisão e a implementação de práticas que solidifiquem a eficácia das ações pedagógicas.

No posterior ato nos atentamos a empreender dos sujeitos de como o PAE contribui para o fortalecimento da gestão democrática em âmbito escolar, obtivemos os seguintes relatos

Com certeza. Certamente essa gestão democrática nessa instituição acontece de forma bastante positiva e tem sim melhorado demais em todos os aspectos o trabalho é pedagógico. Eu acredito que o administrativo também (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Eu acho que a questão da democracia, né? Todos podem opinar da sua opinião e como eu já falei, todos opinam, mas a gente entra num consenso e vê o que é melhor para a escola (PR da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Pôde-se entender que os sujeitos atrelam a gestão democrática à possibilidade de opinarem no Conselho Escolar, e estes assim serem atendidos. A gestão democrática no contexto do PAE enaltece a importância da participação do coletivo nas tomadas de decisão ancorada a uma autonomia construída pela participação de todos. Esse tipo de gestão requer a articulação entre as ações pedagógicas e o social do ente escolar, promovendo a participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Castro; Cunha Júnior, 2021). Entende-se que o discurso dos sujeitos permaneceu no D2.

Na seção seguinte procurou-se constatar dos sujeitos se estes sentem-se devidamente ouvidos quando das tomadas de decisão estratégicas no Conselho Escolar à sombra do PAE.

Sim, sim. As reuniões acontecem de forma regular e mesmo de forma informal, né? Há conversas. E é sempre considerada a voz dos professores às necessidades do corpo pedagógico são sempre ouvidas (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1).

Eu considero que sim, a nossa voz tem um valor, porque se eu não estou gostando de algo, eu chego para gestão e falo. E a partir daí a gente vai entrar num ponto principal para resolver (PR da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Sim. Sim, quando eles querem algo. Quer melhorias? Eles repassam o conselho, conselho sempre reunião. E aí a gente, repassa e chegamos a um acordo de que vai ser melhor para escola para o professor (PR da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

As constatações a partir dos sujeitos foram uníssonas, assertivas e diretas quando das suas respectivas percepções de quando suas vozes dentro do Conselho Escolar, são ouvidas. Os sujeitos em suas falas permaneceram resolutos de suas opiniões, eles mantêm essa percepção uma vez que seus relatos indicam que todo o corpo do Conselho Escolar os ouve quando estes necessitam de alguma demanda.

O Conselho Escolar representativamente pretende exercer uma efígie fundamental no PAE, atuando como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar dentro da gestão democrática na instituição escolar. A função que o assiste é; deliberar, fiscalizar e mobilizar a participação de todos os atores constituintes do âmbito instituição escola e comunidade escolar nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas. Ao apossar-se dessas responsabilidades, o Conselho Escolar fortalece a autonomia da escola e promove uma gestão participativa e transparente mais efetiva mirando a melhoria contínua da qualidade educacional (Conselho Escolar, 2024). Empreende-se que o discurso dos sujeitos permaneceu no D1. Inserido neste mesmo contexto, no tocante aos Conselho Escolar manterem uma relação profícua com a implementação do PAE, buscou-se entender de como esse conselho pode aperfeiçoar a essa relação dialógica.

O nosso diálogo é que já é bastante eficiente. Todos são ouvidos. [...] Eu acho que está caminhando sempre para que melhore. Do jeito que já acontece, tende a melhorar da mesma forma, porque não tem. Não falta diálogo aqui entre nós. Como eu já disse, é uma instituição pequena. Então esse diálogo, ele é cotidiano (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Eu acho que, na minha opinião já melhorou muito. Porque a escola ela abre as portas. A comunidade está super envolvida nos eventos. Por exemplo, quando é festa de Natal, as os pais vêm participar. Quando é evento da do Dia das Mães e dos pais, eles estão ali participando e vendo realmente o que a escola está trabalhando, os valores, os princípios e tudo isso (PR da escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Ainda nesta tônica, foi explorado juntos aos sujeitos, quais, em suas opiniões, seriam as iniciativas que sobrepujariam as ações para promoção de uma gestão pedagógica e administrativa eficiente e participativa. Colhemos os seguintes relatos:

A forma do conselho poder opinar, né? Nas tomadas de decisões, esse poder deliberativo do conselho já é uma medida bastante significativa, então acho que é um passo grande para essa melhoria (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1).

Que eu vejo mais relevante é a questão da participação da comunidade, do envolvimento da família, da escola e do desenvolvimento em si, né? Do que a escola tem proporcionado para as crianças (PR da escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Acho que aquele, o projeto político pedagógico, naquela construção do projeto político pedagógico, né? A gente coloca as melhorias, o que não está legal, que vai ser, vai ser melhorado. O que precisa de formação para o que precisa ser melhorado na questão comunidade e escola, na questão do desempenho dos alunos que a gente pode fazer. Justamente no ano passado... Ou melhor, esse ano mesmo, a gente resolveu que muitos alunos estavam defasados, veio o programa com reforço que foi pago com o PAE (PR da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Entendemos que diante a narrativa exposta ambos os discursos são D1, autoritário. Quando o sujeito PR da Escola 3 afirma que o poder decisório do conselho tem em si um caráter de importância significativa, denota a participação efetiva e incisiva na posição deste conselho, ratificando sua fala seguinte quando o sujeito afirma que essa autoridade do Conselho proporciona: “um passo grande para essa melhoria”. A fala do sujeito PR da Escola 1 estabiliza um único sentido sobre o processo de gestão escolar e a aplicação do Projeto Político Pedagógico para uma recomposição da aprendizagem como um todo. Quando este sujeito afirma que: “a gente resolveu que muitos alunos estavam defasados”, posteriormente houve uma mobilização para a contratação de professor de reforço, validado financeiramente pelo PAE. Isso naturaliza a implementação da solução pontual sem problematizar se essa medida foi suficiente para reverter a total defasagem dos alunos de fato, ou se outras ações estruturais seriam necessárias para uma real solidificação do aprendizado como um todo, e não somente para preencher uma lacuna transitória na qual há muitas camadas para serem assistidas. Ou seja, a implantação de um reforço traduz-se uma mera forma paliativa de obtenção de resultados, uma vez que mira o fim (promoção para a etapa seguinte), mas o meio (processo de ensino e aprendizagem).

Em concernente aos relatos, observamos que houve diferentes abordagens para a distinção das iniciativas dentro do PAE. Os temas; o poder de o Conselho Escolar deliberar nas tomadas de decisão, a promoção da participação da comunidade, no entorno da escola e as construções dos projetos políticos pedagógicos no intuito do melhoramento dos números quanto ao desempenho dos educandos. Araújo (2019) versa que ações proativas são fundamentais e proporcionam uma gestão pedagógica e administrativa que culminam na promoção como um

todo para sucesso escolar, a gestão é um arcabouço imprescindível que serve como instrumento nos estudos, organização, verificação e sínteses de projeto pedagógicos, no papel de coordenação das atividades educativas. E esta deve ser compreendida como uma ação para todos, coletiva que envolvam todos os atores atuantes na escola na busca por uma educação virtuosa.

A partir do exposto podemos perceber que o PAE é possuidor de características de um sistema gerencialista, notadamente mirado a princípios de gestão empresarial aplicados em setores tradicionalmente não comerciais, como serviços públicos, com foco em resultados, eficiência, responsabilidade fiscal e controle de desempenho, no contexto das organizações governamentais e serviços públicos. Morosini (2018) define o gerencialismo como uma tecnologia de poder que opera enquanto ideologia legitimadora da transposição de racionalidades próprias ao setor privado para o âmbito das relações sociais, incorporando ao poder público os conceitos de bem-estar social, após as críticas da Escola Neoliberal à ineficiência burocrática. Este enfoque reconfigura a administração pública, subordinando-a a imperativos mercantis e critérios de eficiência instrumental, com efeitos potencialmente deletérios como a erosão da dimensão política inerente aos processos administrativos e a flexibilização regressiva das relações de trabalho.

Tais pensamentos concorrem ao que o PAE supostamente propõe, demonstrado uma manobra de descentralização para as escolas repassando uma pseudoautonomia travestida de que as instituições são entes autônomos nos processos decisórios. Fato que inverídico, constituído pela minha experiência, quando da minha percepção diante da dependência e necessidade de validação por parte dos gestores nos processos de gastos utilizando os recursos advindos do PAE, atitudes que vão de encontro a conceito de autonomia. Em última instância o descentralizar busca, de fato, eximir a responsabilidade da Secretaria de Educação transferindo ao Conselho Escolar, toda a responsabilidade de gerência utilizando-se da narrativa de uma maior autonomia para a escola.

Conforme citado, estas dependências uma vez exurgidas, poderiam ser sanadas através da apropriação das normas legais que regem as ações do PAE. As normativas e documentos que deveriam ser pauta-base e servir de pontos norteadores dos sujeitos, são suprimidas pelos próprios, promovendo desconhecimento e por consequência anulando de forma subjacente a independência destes. Concomitantemente a descentralização ocorre a sobrecarga dos gestores posto que a falta de conhecimentos daqueles dispositivos legais contribui para uma sobrecarga administrativa, pois assume-se incumbir múltiplas funções sem o suporte necessário, comprometendo de forma concorrente a eficácia da gestão escolar como um todo.

Ao que me remeteu, a alegoria do Mito da Caverna (Platão, 2005) no qual prisioneiros acorrentados desde o nascimento no fundo de uma caverna, forçados a encarar uma parede onde sombras de objetos reais, manipulados por figuras ocultas, são projetadas por uma fogueira. Para os prisioneiros, essas sombras constituem a única realidade conhecida, pois nunca tiveram acesso ao mundo exterior. Quando um prisioneiro é libertado e sai da caverna, ele inicialmente fica cegado pela luz do Sol, mas, gradualmente, passa a enxergar a realidade autêntica; os objetos reais, a natureza e, por fim, o próprio Sol. Ao retornar à caverna para libertar os outros, ele é ridicularizado e rejeitado, pois sua descrição do mundo exterior soa como loucura para aqueles que só conhecem as sombras.

Utilizando a metáfora e trazendo à luz do que foi proposto neste trabalho, podemos performar que essas sombras projetadas são as políticas padronizadas que se tornam simulacros da verdadeira educação, o que acata a proposição do PAE. Os atores envolvidos na política, sejam gestores, professores, comunidade são os prisioneiros condicionados a enxergar a educação como instrumento de capital humano e não como direito emancipatório, priorizando indicadores em detrimento de processos pedagógicos mais profundos. A luz poderia se travestir de uma educação crítica, questionadora, o que não toma-se como passo por sujeitos cegos à realidade. Assim, a cegueira institucional persiste porque romper com as sombras é necessário desnaturalizar políticas e enfrentar resistências e por consequência da cegueira a redução da educação e a perpetuação de desigualdades. Desta forma, a necessidade de políticas públicas educacionais desacorrentadas aos gerencialismo, questionadora, críticas no intuito de recuperar a ideia de metas, fins ou objetivos sujeitos a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres, com base na educação.

Ainda nesta toada, vale ressaltar que o gerencialismo opera como a fogueira que projeta ilusões na parede da caverna: seus indicadores de desempenho, *rankings* servem como instrumentos de poder que naturalizam a lógica do mercado na educação, esvaziando seu potencial emancipatório. Quando os gestores públicos se recusam a questionar esses dispositivos, tornam-se prisioneiros de um realismo ingênuo, acreditando piamente em uma realidade utópica onde a política em questão é a ideal não possuindo arestas a serem aparadas. Essa cegueira epistêmica, por consequente, submete a educação a sujeições propostas pelo Estado, e aqueles prisioneiros não veem que a descentralização, de fato, é uma manobra escola parecerem autônomas. A aversão ao gerencialismo, portanto, não é um mero repúdio a métodos de gestão, mas uma resistência ética e política.

A autonomia escolar não pode ser confundida com a mera dissociação administrativa sob lógicas gerencialistas. Uma verdadeira autonomia exige a participação efetiva da comunidade na tomada de decisões, o respeito à diversidade pedagógica, sem submissão a ranking e o financiamento público e condições de trabalho dignas para todos os educadores. Enquanto o gerencialismo impõe uma visão tecnicista e mercantilizada da educação, a autonomia democrática deve resgatar a escola como espaço de formação humana integral, crítica e transformadora.

Quadro 15: Análise do discurso sobre a trajetória institucional do PAE

CATEGORIAS TEÓRICAS	DISCURSO (CONDIÇÕES DISCURSIVAS)	FORMAÇÃO DISCURSIVA (ELEMENTOS DO DISCURSO)	FORMAÇÃO IDEOLÓGICA (VISÃO E EXPERIÊNCIA DA POLÍTICA PÚBLICA – POR DIMENSÃO DA AP)
Autonomia escolar (Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Lima, 2020; Silva, 2015; Faria, 2005; Ribeiro, 2020; De Oliveira; Guardasheki, Camurça; Moreira; Braga, 2012; Macarini; Pereira, 2019; Severgnini <i>et al.</i> , 2022; Lima Filho, 2019; Morin, 2014; Massaú; Karck, 2020; Barroso, 2014; Paro, 2017; Lück, 2008; Rosar, 2013; Barroso, 2014; Silva, 2011)	Discurso Autoritário	a) Reafirmação do conceito de autonomia. b) Relatos sobre a necessidade de aumento nos repasses. c) Discursos da proporcionalidade que a autonomia oportuniza.	a) Visão positivista da autonomia. b) Visão no desempenho no qual é promovido fruto da autonomia.
Gestão Escolar na administração pública (Oliveira, 2015; Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013; Parente, 2017; Afonso, 2018; Delgado <i>et al.</i> , 2021; Paro, 2011, 2012. Morin, 2014; Massaú; Karck, 2020; Coutrim, 2016; Santos, 2024)	Discurso Polêmico com predominância do Discurso Autoritário.	a) Suporte à gestão de instâncias superiores. b) Lacuna de conhecimento em relação aos princípios norteadores da Administração. c) Discursos túrbido de associação da gestão exclusivamente com recursos financeiros. e) Críticas à burocratização. f) Gestão fundamentada na participação coletiva.	a) Visão assistencialista. b) Visão difusa sobre princípios da administração pública. c) Visão descentralizadora da gestão.

Políticas Públicas Educacionais (Saviani, 2008, 2012; Nani; Filho, 2016; Alves <i>et. al.</i> , 2023; Muller; Surel, 2002; Bucci, 2022; Lejano, 2012; Libâneo; Silva, 2020; Libâneo; Freitas, 2018; Lima, 2023; Mello, 2024; Muller, 2021)	Discurso Lúdico com predominância do Discurso Polêmico.	a) Narrativas sobre a contribuição do PAE na melhoria das infraestruturas e equipamentos. b) Discurso afirmativos da autonomia proposta pelo PAE. c) Dualidade nos discursos quanto a eficácia do PAE. d) Melhora significativa no processo pedagógico. e) Efetiva participação dos atores envolvidos no Conselho Escolar.	a) Visão assertiva dos objetivos do PAE. b) Visão positiva do arcabouço do programa. c) Visão fragmentadas da eficiência da política.
--	---	--	---

Fonte: Autoria própria a partir de Orlandi (2009)

A avaliação em profundidade da trajetória institucional da política do PAE revela visões distintas sobre as políticas educacionais e as práticas de gestão escolar. No caso da autonomia escolar, se manifesta em uma visão positivista e de desempenho, na qual a autonomia é reforçada como um fator positivo e necessário, mas muitas vezes sem questionamentos sobre suas limitações estruturais. A ênfase está na necessidade de aumento nos repasses financeiros e na proporcionalidade que a autonomia oferece, destacando uma perspectiva de autonomia como um meio para melhorar a gestão educacional, mas com foco limitado na prática.

Na gestão escolar na administração pública, o discurso apresenta uma predominância de um discurso rígido, mas com elementos polêmicos, como as críticas à burocratização e a associação da gestão exclusivamente aos recursos financeiros. Predomina uma visão ideológica assistencialista, com uma perspectiva difusa sobre os princípios da administração pública, refletindo a complexidade e as dificuldades da gestão pública. A ênfase na descentralização da gestão e na participação coletiva sugere uma tentativa de tornar a gestão mais participativa, embora com desafios em sua implementação e compreensão.

Por fim, nas políticas públicas educacionais, o PAE (Programa de Ação Educacional) é descrito de maneira positiva, destacando suas contribuições para a melhoria das infraestruturas e a eficácia no processo pedagógico. No entanto, a dualidade nos discursos sobre a eficácia do programa reflete uma visão fragmentada da política, que, apesar de seus avanços, ainda enfrenta desafios na efetiva implementação e na participação dos atores envolvidos, evidenciando uma visão otimista sobre os objetivos do PAE, mas limitada em termos de sua avaliação prática. A formação ideológica, portanto, reflete tanto as intenções quanto as contradições nas políticas educacionais, revelando a tensão entre a expectativa de resultados positivos e as dificuldades estruturais enfrentadas na gestão pública. A seção 4.3 seguinte avalia a temporalidade e territorialidade do programa.

4.3 Avaliando o PAE em sua temporalidade e territorialidade

A presente subseção se ateve a abordagem quanto às dimensões, tanto temporais quanto territoriais, na ótica de perquirir ao que se propõe o programa na perspectiva das exiguidades locais e cotejando a assimilação do conteúdo, contexto e trajetória institucional do PAE abordadas, outrora, nas subseções predecessoras.

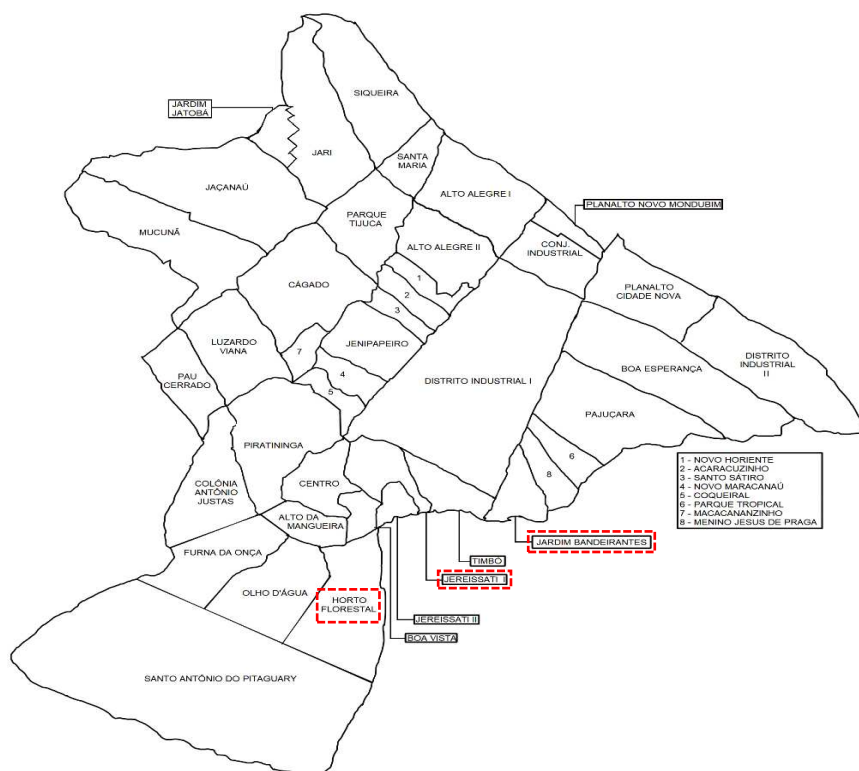
Segundo Rodrigues (2016), o presente eixo de análise permanece intrinsecamente atrelado à trajetória permitindo prescrutar como o programa foi concebido, implementado, modificado e institucionalizado. Destarte, permitindo entender como fatores políticos, socioeconômicos e administrativos tiveram influência na sua evolução, assentindo observações acerca de padrões, reconfigurações e até rupturas da política estudada.

Segundo o IBGE (2021), o município de Maracanaú tem população, segundo censo, de 234.509 pessoas com estimativa para o ano seguinte, 2023, de 249.684 pessoas, um incremento de 6,47%, se colocando na quarta posição no Estado quanto ao censo populacional. O município se coloca na posição 184º em extensão territorial no Estado do Ceará e com relação à economia, sobretudo o PIB, se mantém na terceira colocação no PIB per capita do Estado.

Na esfera educacional, o IDEB da rede de ensino foi de 6,4 e 5,3 para os Anos iniciais do ensino fundamental e Anos finais do ensino fundamental, respectivamente. O município no ano de 2023 alcançou um número de 34.880 matrículas no ensino fundamental e detém 106 escolas neste nível escolar (*Ibid*¹², 2022). Na educação infantil no ano de 2023 houve um total de 6.572 matrículas, destes 873 foram de creche e 5.699 de pré-escola (Inep, 2024). O município também contempla creches contratadas e conta com 41 unidades desta natureza. As escolas-objeto da pesquisa *in situ*, se encontram na região sul do município, bairros estes destacados no mapa abaixo, sendo estes, limítrofes à Pacatuba. Segundo classificação da Secretaria de Educação de Maracanaú estas escolas se encontram regionalizadas nas seções A, E e C do município.

¹²Os dados para o ano seguinte, 2023, foram atualizados no censo de 2022.

Figura 04: Mapa dos bairros do município de Maracanaú



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa-dos-bairros-de-Maracana%C3%BA.png>

Já a Base Curricular de Maracanaú tem como prolegômeno ao que é exposto na BNCC utilizando-se como meio ao que se propõe quando dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem para cumprimento da effigie social da escola (Maracanaú, 2025). Este mesmo documento ancorado ao PNE exsurge com intuito de reafirmar o sustentáculo do programa quando mira a e otimização dos recursos financeiros no intuito de diminuir as exiguidades uma vez que uma maior flexibilização e promove que a gestão, uma vez capacitada e alinhada estrategicamente, tenha uma melhor amplitude nas tomadas de decisão (Martins; Silva, 2021).

Para Silva e Barros (2018) a análise da política pública concerne não apenas a critérios quantitativos, é mister, no entanto, aglutinar avaliações sociais, culturais dos atores dos quais, estes, são sujeitos constituintes do lastro e participantes ativos das consequências dos frutos da política pública. Para uma avaliação eficiente destas políticas faz-se necessário imiscuir as peculiaridades sociais e culturais da população atendida, pois o entorno do *locus* é preditivo na escolha de como a política deve se moldar e ser executada tendo impacto direto nos resultados esperados. Destarte, a assimilação desses preceitos torna-se cardinal compreender as vivências locais, costumes e sobretudo os percalços do arcabouço da comunidade para guiar a política pública no intuito de torná-la mais efetiva e alinhada com as carências dos cidadãos.

Malgrado, Gussi (2019) arremata considerando ser fundamental o envolvimento da população na avaliação das políticas públicas. Pois estas têm tendência a adotar uma perspectiva assistencialista, desconsiderando sobretudo as especificidades culturais e sociais das comunidades atendidas. Abordagens desta natureza podem resultar em intervenções que não apenas são ineficazes, mas também reforçam estigmas e dependências, em vez de promoverem a autonomia e o empoderamento dos indivíduos. Assim nesta perspectiva, os sujeitos podem perder sua legitimidade e a efetividade da política pública a torna inócua.

A avaliação de políticas públicas deve ir além dos indicadores quantitativos tradicionais e incorporar uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e culturais específicas de cada território. Isso implica reconhecer que os sujeitos das políticas públicas não são meros receptores passivos, mas atores sociais com identidades, valores e práticas culturais próprias que influenciam e são influenciados pelas intervenções estatais (Souza, 2007, p. 52).

Frente ao exposto, Souza (*Ibid.*, 2007) compele a necessidade de considerar os aspectos territoriais, sociais e culturais dos sujeitos na avaliação de políticas públicas, enfatizando que a abordagem tenha a consecução além de meros indicadores quantitativos tradicionais. Nesta toada de análise, será exposto de uma forma contextualizada as escolas pesquisadas das quais o PAE faz parte, aqui estão inseridas as entrevistas com os atores respondentes que servirão como ponto fulcral para a discussão dos dados coletados.

De acordo com o PPP (2023), a escola denominada 1 foi fundada pelo Decreto nº 1.081 em 28 de abril de 2000, atende crianças de 04 a 07 anos, abrangendo as séries PRÉ I com 5 turmas e PRÉ II também com 5 turmas, a escola é única dentro da comunidade e oferta o 1º ano e o 2º ano com 6 turmas cada, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda neste documento é relatado que o espaço físico da escola possui, hoje 12 salas de aula, sendo uma adaptada, sala de leitura, sala de professores, copa, 04 banheiros (01 adaptado), além de secretaria e sala da gestão. A escola tem 2 pátios cobertos e um espaço de recreação ao ar livre. Nos recursos humanos a escola conta com 20 professores, todos com pós-graduação, 06 funcionários e 05 gestores. Além da equipe pedagógica mencionada, temos ainda 08 profissionais do Programa Qualifica para as ações administrativas e também um Agente de Educação responsável pela busca ativa dos alunos com baixa frequência.

Levantamento realizado pela escola constatou que a maioria dos educandos residem no bairro Jardim Bandeirantes e uma boa parte no loteamento Mãe Rainha, localidade esta significativamente distantes da escola. Vale salientar que essa região não tem saneamento básico na maioria das residências. A maioria dos pais destes estudantes têm idade entre 26 e 37 anos, em sua maioria mães solteiras com escolaridade; ensino médio completo, porém é

possível colher que a maior parte dos responsáveis pelas crianças são do sexo feminino (94%), a maioria se declarou como pardo.

Com relação a políticas públicas, a escola faz parte do Programa PAIC Integral cujo objetivo é alfabetizar os alunos das redes públicas de ensino do Estado até os 7 anos de idade. Posto isto, o PAIC apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização.

A escola nomeada como escola 2, baseada nos dados do PPP (2022 – 2024), foi criada pelo Decreto nº 3.054, de 18 de agosto de 2021, em atendimento a grande necessidade da comunidade por uma unidade educacional específica para a educação infantil. Porém, a instituição já desenvolvia as atividades educacionais, de início com o Centro de Apoio e Desenvolvimento em Educação Especial – CADEE, no qual criado através do Decreto nº 2.047, de 18 de junho de 2009, pela Prefeitura Municipal de Maracanaú, em parceria com a APAE, e funcionou no formato assistencialista às pessoas com deficiências até o ano de 2011.

No ano seguinte passou a receber a alcunha de Centro Integrado de Educação, Saúde e Assistência Social de Maracanaú – CIES, Trabalhando em concomitância com as Secretarias de Educação, Saúde e de Assistência Social. Com a nova denominação, o CIES, passou a ser escola regular de Ensino Infantil e Fundamental. Seu grande diferencial, além do educacional, era de atender crianças com deficiências no atendimento educacional especializado no próprio centro e quando necessário encaminhados para os profissionais da Saúde.

A escola nomeada como escola 3, pertencente a Rede Municipal de Maracanaú, oferece o Ensino Fundamental nos anos finais do 6º ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde. A Escola foi construída em 1985, na primeira gestão municipal do Prefeito Almir Freitas Dutra, pois havia uma necessidade de uma escola no bairro, uma vez que só havia uma escola pertencente a rede Estadual de ensino à época. A escola foi criada pelo Decreto nº 103 de 1990. Suas atividades foram iniciadas em 16 de fevereiro de 1987, com três turmas de alfabetização e 1º ano. Em 1988 passou por uma ampliação, recebendo mais três salas de aulas de aula. Desde 2021, a escola atende turmas de Ensino Fundamental anos finais, são no total de 8 turmas distribuídas nos turnos manhã e tarde. Na avaliação externa estadual (SPAECE) a escola está com proficiência de desempenho crítico e intermediário.

No tocante a infraestrutura, a escola possui depósito para guarda de materiais pedagógicos e de limpeza, sala de professores, banheiro para NEE, internet, climatização das salas de aulas, pátio coberto, laboratório de informática educativa.

Conforme o ato descritivo das escolas preteridas, pôde-se colher e apreciar vistas abrangentes nas quais a política em questão, PAE, encontra-se amplamente na sua territorialidade contido. Para Gonçalves (2008, p. 25),

Portanto, devemos levar em consideração as condições histórico-sociais e culturais do processo de desenvolvimento e da execução das políticas públicas. O argumento a ser defendido no escopo deste artigo é que mediações socioculturais e políticas influenciam a performance das políticas públicas, ou seja, que o desempenho de tais políticas é mediado por fatores de ordem simbólica, porque tais políticas são ressignificadas segundo a visão de mundo das populações-alvo de tais políticas, e esta visão de mundo engendra-se nas relações que se tecem entre indivíduo e sociedade.

Assim, a autora demonstra que a efigie das particularidades constituintes do entorno da comunidade que colhe profícuos através da administração dessa política faz-se necessária para o entendimento da questão na esfera temporal e territorial. Por conseguinte, serão analisados os discursos colhidos dos sujeitos propostos no quadro 16.

Quadro 16: Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (iii) objetivo de pesquisa

OBJETIVO	FUNÇÃO EXERCIDA DOS ENTREVISTADOS (Membros do CE)	APÊNDICE	QUESTÕES
Compreender conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	DG	B1	1, 2, 3, 4
	MA	B2	1, 2, 3, 4, 5, 6
	CF	B1	1, 2, 3, 4
	PR	B3	1, 2, 3, 4, 5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados *in situ*

Ao que se propõe, o PAE se tornou uma política estratégica no âmbito da descentralização e promoção da autonomia no município de Maracanaú, não obstante, perquiriu-se entre os entrevistados o comportamento da relação da política na sua temporalidade e territorialidade entre a autonomia e gestão democrática vinculadas às situações de turno na qual o PAE estava inserido:

Sim, teve avanço. Eu acredito que um dos maiores avanços foi na questão do repasse[...] eu acredito que ela é boa desde o início, ela sempre foi uma autonomia verdadeira. Ela não é uma autonomia mascarada. O conselho sempre tomou suas decisões mesmo no meu caso, eu já estou aqui na escola 10 anos, mas essa autonomia sempre aconteceu. Não é que ela foi melhorada ao longo do tempo, não, porque a autonomia é autonomia (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2; D1).

Diante da fala, há uma maior figura transparecida no discurso D2, não obstante ao decorrer do discurso, este tende, para D1. Considerou-se D2 uma vez que a CF se atém ao repasse financeiro, porém, assume o discurso D1 quando defende e afirma que esta autonomia

melhorou ao longo do tempo. O que expõe a visão de Souza (2022) quando defende que a gestão democrática nas escolas públicas depende significativamente dos recursos financeiros repassados aos Conselhos Escolares. Ao passo que esses recursos são adequadamente alocados e utilizados de forma transparente, há um fortalecimento da autonomia escolar, permitindo que as decisões sejam tomadas de maneira mais alinhada às necessidades específicas da comunidade escolar.

Dessa forma, o D1 exsurge quando de maneira incisiva a CF reitera e arremata seu discurso com a seguinte fala: “[...] porque a autonomia é autonomia”.

São 3 linhas, vamos dizer assim, que se cruzam muito pouco. Elas se cruzam muito pouco. A gestão democrática, autonomia e o PAE eram para se cruzar mais vezes. Era para se ter um diálogo mais próximo, mas às vezes isso não acontece porque para se ter uma gestão democrática, você precisa ter autonomia. E isso reverbera no uso do PAE. E muitas vezes um discurso vai para um lado e a prática vai pro outro. Quando a gente chega ali para realmente implementar as ações, a gente percebe que não é tão simples assim e que existem as barreiras (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

É perceptível na narrativa da DG que seu discurso encaixa nas características do D2, uma vez que o sujeito traz sua perspectiva particular e incisiva relacionando ao trinômio objeto do discurso, lê-se: gestão democrática e autonomia como também assumindo uma cosmovisão abarcando a política da qual propõe o objeto do discurso.

Tem, até assim, pelo tempo que eu estou aqui no Maracanaú, a gente percebe visivelmente, até pelas estruturas das escolas, né? Você vê as escolas antes, antes do PAE elas não tinha... É... A estrutura que ela tem hoje, não é? A salas de aulas, praticamente todas as escolas climatizadas, não é? Material, você não vê, pelo menos aqui, falta de material pedagógico pros professores ou para a manutenção do prédio escolar. Então não só a parte física, da parte de estrutura. Até mesmo a questão da qualidade, a gente vê os resultados das avaliações hoje em dia, né? Maracanaú deu um salto nessa questão da qualidade do ensino (CF da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Eu acredito que sim, porque cada escola tem sua realidade. Cada escola sabe o que vai precisar, o que precisa comprar para fazer com que o as atividades escolares aconteçam de forma harmoniosa. Cada escola tem o seu público diferenciado, então dessa forma, a gente tendo o recurso, a gente sabe quais são as necessidades da escola para aquele momento e a gente utiliza o recurso de acordo com as necessidades da escola e cada escola tem sua forma de necessidade; de necessidade de material de limpeza, de manutenção de serviços e com esse recurso a gente consegue fazer de acordo com o que a gente... Necessário. Porque antigamente a gente recebia materiais que ficavam muito tempo no almoxarifado, que a gente nem precisava. Quando eram materiais, passado direto pela prefeitura, que a escola não recebia o recurso do PAE. A gente recebia aquele material que muitas vezes não era de necessidade para aquela para aquele público. E aí ficavam material estocado no almoxarifado, sem uso. E hoje em dia, não. Tudo que nós temos no almoxarifado da escola é o que realmente a escola precisa para desenvolver essas atividades (DG da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D2; D1).

Assimilamos o discurso como D2 em sua maioria, entendemos que a fala dos sujeitos

CF e DG da Escola denominada 2 coapta um equilíbrio tenso entre paráfrase e polissemia, o objeto do discurso foi transviado do foco pelo “direcionar-se” propondo uma crítica implícita ao modelo centralizado de distribuição de recursos escolares anteriormente adotado à estrutura física da escola e materiais de trabalho. Também caracterizado por traços D1 quando reforça uma posição discursiva com tendência a legitimar a descentralização da gestão em detrimento o modelo anterior de distribuição de recursos.

Sobretudo no discurso da DG da escola 2 quando este explicita a realidade pretérita ao que ocorre hodiernamente. Pois, segundo este sujeito, os materiais propostos necessários ao ensino podem ser acessados facilmente. O que corrobora com o discurso do sujeito CF da Escola 2 quando este afirma que o município “[...]deu um salto no ensino” frente as facilidades às questões pedagógicas.

Rememorando essas mesmas questões outrora discutidas, Castro e Cunha Júnior (2021) enfatizam que a gestão democrática, sobretudo no âmbito escolar compele a participação ativa de todos os atores constructos do processo educacional; entende-se esses atores como sendo gestão, professores, alunos, pais e membros da comunidade local. Essa participação ativa e coletiva é um ponto fulcral para o alicerce da construção e no transcorrer da sua ação de uma autonomia compartilhada, o que permite a instituição escolar identificar, monitorar e atender os alvitre assestando às suas especificidades de uma maneira profícua. Ademais, a gestão democrática e autonomia propostas pelo PAE proporcionam o comento das escolas gerenciarem os recursos frente as particularidades das suas reais exiguidades, ao que promove um universo de aprendizagem mais harmonioso e consubstanciado às demandas da comunidade do seu entorno.

Nesta toada, prescrutou-se aos mesmos sujeitos quanto ao entendimento destes sobre o contexto territorial do município de Maracanaú, se este contexto trouxe particularidades à implementação do PAE.

Sim, e a prova disso é que os repasses acontecem de forma regular. Não é um repasse que é pra chegar dia 10 e chega dia 20 do mês seguinte. Não, se é pra chegar dia 10, chega dia 10. Então, sim, a arrecadação do município ela condiz com os repasses, sim (CF da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2, D1).

O discurso D1 apresenta-se quando este se manifesta de maneira categórica ao que é apresentado pelo sujeito CF da escola 1. A repetição enfática quando este afirma: “Não, se é pra chegar dia 10, chega dia 10” detém a tentativa de solidificar um único sentido e irreduzível, impossibilitando questionamentos. A incisividade na defesa dos repasses depõe uma tentativa

de impor um entendimento único sobre a gestão dos recursos. Este ainda tende a ser polêmico uma vez que assume no enfatizar na afirmação dos repasses quando estes são realizados regulamente, o que se pode contrapor uma vez que estes mesmos repasses podem, de fato, atrasar. Quando o sujeito reforça essa assertiva previsibilidade, contrapões possíveis críticas sobre a eficiência da administração pública nesse aspecto.

Deveria favorecer mais. Maracanaú tem muitos contrastes, não é? Nós temos áreas urbanizadas. Vamos dizer assim, o centro da cidade, por exemplo, que a demanda é uma, a necessidade é uma, e nós temos a periferia, nós temos áreas que são de alta exposição de periculosidade e que a demanda é outra. Então, é necessário que os recursos sejam encaixados conforme a região, conforme a necessidade, conforme a característica de cada local. Há locais, por exemplo, que demanda mais iluminação. Que demanda que se assegure a chegada do aluno na escola, principalmente se ele é um aluno noturno. Que se demanda mais segurança, outras que demandem saneamento e há uma série de estruturas em volta da escola que precisam ser levadas em conta. E o PAE pode vir auxiliar também dentro da escola, juntamente com outras ações dentro da comunidade, para que se melhore essa acessibilidade à escola e a qualidade da aprendizagem e da frequência dos alunos, também (DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Sim, contribui também, né? Até mesmo por conta da arrecadação, se ela tem financeiramente potencial em arrecadação, então ele está entregando bem na área da educação. Assim como também nas outras áreas. Você vê que tem uma melhora tanto na parte da saúde, existe os seus problemas? Existe. Mas a qualidade é nítida, né? Do antes e do depois (CF da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Nosso entendimento para este discurso foi para o D2, os traços de um discurso polêmico se apresentam na crítica implícita dos sujeitos a forma de como os recursos são distribuídos. Quando DG da Escola 1 afirma que: “[...] deveria favorecer mais” e o sujeito CF da Escola 2 também afirma que: “[...] “existe os seus problemas? Existe. Mas a qualidade é nítida” dá-se a entender que este enunciado a informação de que a aplicação do PAE não atende ao que se propões ou não atende na sua totalidade as necessidades locais. Ademais, os sujeitos, em seus discursos, abrem um questionamento sobre a equidade na destinação dos recursos, evidenciando contrastes entre áreas urbanizadas e periféricas, como também em outras áreas quando o sujeito CF da Escola 2 também afirma que: “Assim como também nas outras áreas Você vê que tem uma melhora tanto na parte da saúde, existe os seus problemas? Existe.” exurgindo possíveis desigualdades socioeconômicas e estruturais no território. Desta forma, esse cenário pode promover possíveis debates entre gestão, educadores, educandos e a comunidade nos prolegômenos do PAE quando da necessidade de uma melhor distribuição ou uma total redistribuição nos critérios adotados para promover o repasse dos recursos.

Eu acredito que sim. É uma escola que está inserida dentro de um município que tem uma arrecadação muito grande e isso com certeza facilitou com que essa política foi suplementada no nosso município. E sabendo disso, dessa questão dessa arrecadação,

é que a gente tem sempre essa luta e essa fala de que esse recurso deveria ser melhor administrado para as escolas, melhor divididos pelas escolas, num valor justo, correto, que fizesse com que as nossas escolas funcionassem da maneira correta, da forma correta que elas deverão funcionar. A gente trabalha sempre ali, com, com os apertos, com as limitações, com os controles. Né? Que se o recurso fosse passado, diante do recurso que o município tem de uma forma mais justa para as escolas, com certeza o desenvolvimento das escolas seriam bem, bem melhor (DG da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Nota-se que embora o discurso a priori tenha um conteúdo crítico, o discurso autoritário prevalece sobre o todo quando da forma incisiva sobre as necessidades da escola em questão é são relatadas. Quando o sujeito DG da Escola 2 reitera que os recursos deveriam ser distribuídos “de forma mais justa para as escolas”, é estabelecido implicitamente um juízo de valor sobre a gestão pública, não permitindo contraposições a negociações para interpretações ou diferentes abordagens. Posto isto, quando o sujeito condiciona na sua fala: “se o recurso fosse passado [...] de uma forma mais justa para as escolas, com certeza o desenvolvimento das escolas seriam bem, bem melhor.” É sugerido aqui uma relação de causa e consequência entre o financiamento dos recursos e o desempenho escolar. Nota-se que o repasse e o investimento é um fator relevante, exaurindo outros fatores que também são constituintes de todo o trâmite complexo no desenvolvimento escolar. O discurso determinista e assertivo reflete o caráter autoritário do discurso, pois demonstra uma visão unilateral sobre a realidade do universo educacional.

Vejo isso como uma grande vantagem, porque a gente sabe, né? É por lei que a tem a questão do arrecadamento, da arrecadação municipal tem a questão da implementação de indústrias dentro do nosso território. A gente tem, nós somos a segunda, segunda maior arrecadação do estado do Ceará e isso implica que existe mais recurso para ser aplicada dentro da área de educação. Então é, eu Acredito que é... Porque a gente está num dentro de um município bastante industrial, além de comercial, isso é uma vantagem muito grande para que a gente saiba que a gente tenha algum dinheiro para contar e empregar bem dentro das escolas (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Precisamos as falas como discursos D2. As narrativas apresentam um equilíbrio tenso entre paráfrase e polissemia. A polêmica no discurso se apresenta quando da associação direta entre a amplitude de arrecadação municipal e a aplicação dos recursos, que são direcionados, à educação, desconsiderando outras variáveis que possam ultrajar essa relação. Quando o sujeito DG da Escola 3 afirma que: "A gente tem, nós somos a segunda, segunda maior arrecadação do estado do Ceará e isso implica que existe mais recurso para ser aplicada dentro da área de educação" de forma velada sugere que a consequência de uma maior arrecadação implica automaticamente mais recursos direcionados a educação, porém, pode haver contrapontos levantados indubitavelmente por setores da sociedade. Essa relação não necessariamente

condiz com a realidade de distribuição orçamentária, uma vez que diversos fatores políticos, administrativos e estruturais definem a alocação dos recursos públicos. Frente os expostos, nota-se a reflexão de Jesus (2020) quando defende a propagação do conhecer nas políticas públicas entre os sistemas envolvidos contribui de forma profícua na melhoria da qualidade do todo.

Ainda nesta toada, foi questionado aos sujeitos supracitados como a temporalidade da política pública, PAE, pertinente sua evolução histórica, tem financiado para alinhar objetivos estratégicos da escola frente as necessidades da comunidade local:

Em partes, em termos, porque como ele é dividido em incisos, às vezes nós temos uma necessidade no inciso que demandaria uma quantia de verba maior para aquele inciso, né? E então eu acredito que deveria se abrir um diálogo em relação a isso, né? Qual desses incisos se adequa mais a realidade da sua escola e que necessitaria que tivesse mais verbas e eu acredito que deveria ser móvel, devia ser flexível e se devia ser escutado, não é? Então ele atende, mas ele atende em partes(DG da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Percebeu-se diante da narrativa, que o discurso permeia o discurso polêmico. O conteúdo emerge quando o sujeito DG da Escola 1 enuncia uma problematização da rigidez no modelo atual de divisão dos recursos, nos incisos, quando é sugerido que a estrutura não assiste plenamente às necessidades passíveis da escola. Ao relatar que: “nós temos uma necessidade no inciso que demandaria uma quantia de verba maior para aquele inciso”, é explicitado que o modelo de distribuição não se adequa às realidades e especificidades exclusivas de cada instituição, isso se torna ainda mais notório quando reitera que: “ele atende, mas ele atende em partes”, indicando a necessidade de mudanças estruturais, contento este no qual pode ser contestado entre os atuantes da atual estrutura e àqueles que defendem por mais flexibilidade.

Ajudou bastante. Desse tempo que a gente trabalhava com o material que era fornecido pela Secretaria, né? E do tempo que o PAE chegou até os ajustes que foram acontecendo nele, até a gente chegar hoje, com certeza tem ajudado muito. Hoje, nossa escola, nenhuma criança trazem lápis de cor, borracha, cola, tesoura, caderno de casa. Todos são fornecidos pela escola, utilizados na escola com as atividades da escola. Então o pai. não adquiri esse material para utilizar na escola. Ele pode até adquirir, mas pelo utilizar nas atividades em casa, no uso da escola as crianças não precisam. Todo o material é disponibilizado para a escola para as crianças, para que elas desenvolvam as atividades dela e para as crianças que têm, que a gente sabe que tem muitas crianças que têm dificuldades. Isso ajuda bastante porque a criança se torna igual. Ela não vai deixar de realizar a atividade dela porque ela não tem um lápis, não tem a cola, não tem a tesoura para poder realizar sua atividade (CF da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Notamos diante do exposto, que o discurso apresenta caráter autoritário. O enunciado demonstra resquícios de uma autoridade discursiva, quando em seu contexto, defende que o

modelo atual traz benesses e é suficiente quando se propõe a eliminar desigualdades, quando o sujeito afirma que a política tem sim ajudado significativamente, disponibilizando materiais. Dessa forma o discurso obtém um sentido fechado, não considerando desafios na execução da política, destarte, no momento o sujeito afirma: “a criança se torna igual”, é estabelecido entre ele e o PAE uma generalização que não considera a complexidade da equidade pedagógica, pois desta forma, assume que uma mera disponibilização de materiais pode sanar disparidades, sem considerar variáveis adicionais, como diferenças pedagógicas ou desafios estruturais dentro das escolas.

Eu acredito assim, se já faz. É 20 anos, né? 2000 e? 2006! Então ela vai fazer os 18 anos, então essa é uma política que já dura 18 anos, né? É sinal de que tá dando certo, né? E a família, a gente percebe a família mais participativa dentro da escola. O que a gente observa, e tem muitos pais que antes... Fazia um esforço para colocar a criança na escola particular. Hoje ele vem para a escola pública. Ele observa que a qualidade do ensino da escola pública é tão igual como que é fornecido às vezes e até melhor do que é fornecido na escola privada. Então isso são impactos também do financiamento da educação que o município vem fazendo. Então a comunidade percebe, vê essa qualidade nítida dentro da escola, né? Tanto estrutura como pedagógico (CF da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D2, D1).

Eu acredito que os índices eles já falam bastante, né? É, vou tomar por base. O tempo que eu tenho aqui dentro da escola César Neto, que graças a Deus, até agora a gente só tem avanço, né? Em um determinado ano, um avanço um pouquinho melhor, no outro ano um pouquinho mais expressivo, mas tomando por base o tempo que a gente já tem de gestão aqui dentro, aqui já vai com 3 anos e meio, os índices mostram que a escola está melhorando, a escola está se destacando a nível tanto municipal como estadual. É... Eu Acredito que essa questão das olimpíadas também mostra muito que a escola está tentando fazer um trabalho diferenciado e a gente por 2 anos seguidos foi medalhista de ouro em olimpíadas de matemática, e de raciocínio lógico e agora na de ciências, além das portuguêsas, né? A gente consegue fazer com que o nome da escola hoje seja visto. Seja respeitado. Não é? E isso tudo é consequência de um bom trabalho administrativo, financeiro, realizado entre a escola, um trabalho consciente, um trabalho com responsabilidade (DG da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2, D1).

Percebe-se na narrativa de ambos os discursos permeiam entre o polêmico e o autoritário. Dados momentos, notamos o predomínio do discurso D1 considerando que o dizer é direcionado na perspectiva particular do entrevistado apresentado novos sentidos ao objeto discurso quando da fala do sujeito DG da Escola 3. Especialmente quando o tom assume uma forma absoluta quando este sujeito observa “graças a Deus, até agora a gente só tem avanço, né?”, e quando atribui a consequência do sucesso da política fruto de um trabalho da administração e finanças que é realizado na escola de forma consciente e responsável. Da mesma forma quando o sujeito CF da Escola 2 afirma que: “muitos pais que antes... Fazia um esforço para colocar a criança na escola particular. Hoje ele vem para a escola pública”, o enunciado deste sujeito sugere uma mudança significativa na percepção da qualidade da educação pública, o que pode gerar contestação entre diferentes atores sociais e políticos.

Sobretudo traz traços de um discurso autoritário quando afirma, não permitindo ponderações, que: “Então isso são impactos também do financiamento da educação que o município vem fazendo” e “a comunidade percebe, vê essa qualidade nítida dentro da escola, né? Tanto estrutura como pedagógico”, essa fala reforça uma tentativa de não permissão de questionamentos sobre a realidade da educação. Para Moll (2012) os objetivos estratégicos da escola devem se alinhar às necessidades da comunidade local adaptando seus projetos pedagógicos, logo, a temporalidade das políticas devem acompanhar os desenvolvimentos do seu entorno se adaptar à realidade e suas idiossincrasias.

Dando continuidade a esta temática prescuto-se aos sujeitos, mas sobre suas experiências como parte da membresia do Conselho Escolar mudou suas visões acerca do funcionamento da escola e sua respectiva gestão.

Amiga, eu posso te dizer que eu sempre tive assim um amor muito grande pelas escolas do meu filho... Melhorias tem sim, com certeza, e nunca deixou a desejar, mesmo quando eu era aquela mãe que eu só vinha deixar na escola e voltava para casa. Não, nunca foram omissos. Tudo o que acontece dentro da escola... “Ah! Machucou!” mesmo que não seja grave. Ligam e dizem: “Hoje ele caiu, só arranhou o joelho, está bem?”. Não, não é omissão de jeito nenhum, é realmente 100% (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2, D3).

Frente a narrativa do sujeito, podemos assertar que o discurso tem caráter polêmico, em sua predominância, porém, traços de discurso lúdico. O discurso polêmico emerge em uma tensão discursiva, um embate entre a paráfrase e polissemias objeto do discurso, o sujeito tende a reforçar, de maneira reiterada, ausência de omissão da escola na efígie da gestão. Essa argumentação sugere a presença de um contradiscurso implícito de possíveis críticas em outras esferas do ambiente escolar, os traços lúdicos emergem quando o sujeito constrói sua enunciação em um tom próximo e afetivo ao utilizar o vocativo: “Amiga”, se distanciando assim de um discurso formal e institucional. Posto isto, ocorre a recorrência de elementos orais, com estruturas sintáticas como: “[...] eu sempre tive assim um amor muito grande” e observâncias de expressões coloquiais detonando caráter espontâneo na sua fala.

Eu me sinto mais atuante com a escola, né? Mas é muito mais responsável, né? Porque eu faço parte de um conselho, né? Que demanda decisões, né? Pra que a nossa escola possa ter um bom andamento, tenha uma boa organização. Então assim, eu me sinto muito responsável capaz também não é à toa que eu fui escolhida para participar do conselho, não é? Então eu me sinto muito feliz e muito grata, muito grata por participar desse conselho (MA da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

O discurso do sujeito em questão tem traços restritamente de ser autoritário, particularmente quando o sujeito tenta legitimar incontestavelmente a sua participação no Conselho Escolar, implicando em sua fala quando afirma que: “não é à toa que eu fui

escolhida”, essa manifestação discursiva busca uma construção de uma verdade única, típica do discurso autoritário, ao desconsiderar possíveis contraposições ou questionamentos sobre os critérios de seleção e participação no conselho. No entanto, ela reconhece que o objetivo do objeto do discurso, pelo qual se propõe, transparece em seu discurso aproximar do resultado deste.

Diante do que se foi exposto, nos recorremos a com Paro (2015) quando afirma que o Conselho Escolar desempenha um papel basilar na democratização da gestão escolar, atuando como um espaço de participação coletiva e decisão compartilhada. O Conselho em concordância com a comunidade escolar tem influência direta nas políticas e práticas pedagógicas, desta forma, podendo garantir que as ações conjuntas sejam mais democráticas e inclusivas. O Conselho Escolar fortalece a autonomia da escola, permitindo que as decisões sejam tomadas de forma mais contextualizada, considerando as necessidades e realidades locais. Empreendendo assim que o Conselho não é apenas um órgão consultivo, mas sim um mecanismo impreterível na execução da construção de uma gestão escolar verdadeiramente democrática. Libâneo (2020) ratifica esta mesma ideia quando defende o Conselho Escolar como um instrumento ativo e crucial para a gestão democrática, pois ele viabiliza a integração de todos os sujeitos participantes da comunidade escolar.

Seguindo esta mesma toada ,agora, assestamos os sujeitos a responder o questionamento sobre suas suposições dos seus papéis, se estes o consideram relevantes e ativos nos atos decisórios em âmbito escolar e o porquê:

Eu acho que sim, eu acho que sim. Só que eles mesmo, eles não sabem o poder que eles têm como pais. É porque é muito mais fácil chegar, reclamar, falar mal do que chegar. E dizer assim; vamos fazer uma reunião, nós pais e gestão, porque eu acho que o pai também tem o direito de expressar, né? Expressar a opinião deles, o que eles acham e ali a gente pode trazer e mudar. Mas muitos não usam o poder que tem. É muito mais fácil criticar e falar (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

Nota-se um discurso do tipo D1, o teor autoritário do discurso é exposto sobretudo quando da crítica aos pais formulada quando o sujeito afirma no poder do qual os pais têm travestido uma generalização na fala trazendo uma posição de passividade e inação. Essa dicotomia estabelecida entre a fala: “é muito mais fácil criticar e falar” e o trecho: “chegar e dizer assim: vamos fazer uma reunião” exaspera uma imposição de juízo de valor, sugerindo que a forma legítima de participação parental seria tão somente por meio do engajamento proativo destes pais nas reuniões escolares, de certa maneira, invalidando a postura dos pais que não seguem o modelo defendido pelo enunciado

Com certeza nossos pais que são membros do conselho. Aliás, né? Tem pais que são membros do conselho sempre que são chamados. Eles estão aqui para... Como é que eu posso te dizer? Para assumir essa responsabilidade, certo? E para os esclarecimentos que o conselho dá, então eu acho os pais, nossos pais, muito atuantes (MA da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

Conclui-se que a narrativa possui o caráter polêmico, D2, esse caráter manifesta-se na defesa de uma posição clara sobre o papel dos pais no contexto escolar. O sujeito MA afirma de maneira enfática, que os pais são “muito atuantes” e que estão presentes no conselho escolar “sempre que são chamados”. A fala pode ser compreendida como uma resposta a possíveis críticas ou questionamentos sobre a participação destes pais, sugerindo uma contraposição a visões que minimizam ou negam essa participação. A expressão “com certeza” reforça a certeza do sujeito, marcando uma tomada de posição no intuito de legitimar a atuação dos pais. Desta forma o discurso assume um caráter polêmico ao defender uma perspectiva específica e confronto possível de discursos contrários.

Por conseguinte, Lück (2018) enfatiza que a participação ativa dos pais em âmbito escolar torna-se um fator determinante para obtenção de resultados satisfatórios no tocante à educação dos educandos e sobretudo no aperfeiçoamento da gestão escolar. Os pais quando dos seus envolvimento ativos nas tomadas de decisão na escola, através dos Conselhos Escolares servem como alicerce na estruturação de um ambiente mais democrático e inclusivo. Essa participação não se limita a apenas o acompanhamento do desempenho dos educandos, mas como também na elaboração e implementação do Projetos Político-Pedagógicos, na definição de prioridades orçamentárias e na avaliação das políticas educacionais, essa vinculação fortalece o elo entre a escola e a comunidade, promovendo uma gestão mais transparente e responsável.

Ainda no intuito de imiscuir a relação destes sujeitos com a escola, foi perquirido a estes sobre as suas ações e decisões dentro do Conselho Escolar, se estas sofrem influência do PAE, como também se houve impactos no processo de aprendizagem no ambiente escolar dos educandos.

Eu vi um crescimento enorme quando chegou essa “partezinha”, que tem aquela “enstanzinha” com aqueles livros para dentro da sala de aula, principalmente primeiro e segundo ano. Eles têm uma fascinação tão grande. Eu como contraturno, eu gosto muito de trabalhar... Se eu vou dar aula de teatro. Eu gosto de trabalhar com leitura, com os livros lúdicos. Então isso foi mesmo a chave que faltava, essa “enstanzinha” com essa leitura, com esses livrinhos de leitura (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D3).

Definimos o discurso dos sujeitos como lúdico, D3. A ludicidade permeia toda a construção discursiva, manifestando-se tanto na escolha lexical quanto na estrutura sintática do

que foi enunciado pelo sujeito. A utilização de diminutivos — “partezinha”, “enstanzinha”, “livrinhos” — imprime ao discurso um tom afetivo e próximo, reforçando a ideia de valorização do espaço de leitura dentro da sala de aula. Essa argumentação linguística sugere não apenas um envolvimento pessoal do sujeito com o objeto do discurso, mas também uma tentativa de transmitir a experiência lúdica dos educandos ao interagir com esse recurso educacional. No mais, a construção sintática da fala em si reforça uma fala espontânea e engajado, típico de discursos que buscam aproximar o interlocutor de uma experiência sensorial e emocionalmente significativa.

Eu acredito que o material em si ele é muito importante. Com certeza, porque às vezes nem todo... Aliás, o público da nossa é muito diverso, né? As vezes tem crianças que não tem nem condição de comprar um lápis, um caderno. Então assim, com esse recurso que é repassado, que é feita essa compra de material, a gente pode estar dando suporte para essas crianças que infelizmente, né? Não tem como comprar esse recurso para poder começar o seu ano escolar, sua vida escolar (MA da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D2, D3).

Diante da fala há uma maior figura transpescada no discurso D2, polêmico com traços de discurso lúdico. Podemos conferir o caráter polêmico quando o sujeito manifesta em sua defesa a importância do material escolar como um recurso fundamental para o aprendizado e a inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O objeto do discurso é considerado de grande importância e a compra destes é essencial para que os educandos tenham condições de auxílio quando do uso de recursos durante a aprendizagem. Ao destacar a diversidade do público escolar e as dificuldades financeiras enfrentadas por algumas famílias a fala do sujeito tende a favorizar uma política de inclusão e equidade, confrontando visões que possam subestimar a importância do apoio material no contexto educacional. O traço lúdico pode ser evidenciado quando o sujeito busca utilizar uma linguagem mais coloquial e acessível, aproximando-se do seu cotidiano.

Para Paro (2017), a atuação do PAE é fundamental para a obtenção de bons resultados do que se propõe as políticas educacionais, dentro dessa ideia a promoção do engajamento dos pais e de toda comunidade escolar nas escolhas pertencentes à escola. O PAE enquanto agente promotor do incentivo dos pais nas discussões no âmbito escolar pode garantir a gerência do alinhamento das práticas pedagógicas com as necessidades e realidades dos educandos. Esses pais, engajados no ambiente escolar, contribuem para a redução de problemas disciplinares e para a melhoria do clima organizacional, pois estes são os sujeitos inseridos e intrinsecamente participantes que têm pleno conhecimento do seu entorno.

Nesta feita foi aventado aos sujeitos da pesquisa sobre suas opiniões e quais atitudes

podem ser feitas no intuito de um incremento e promoção de engajamento na relação entre a escola, Conselho Escolar e comunidade no contexto do PAE:

Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar a relação entre a escola, o Conselho Escolar e a comunidade local no contexto do PAE?

Amiga, é como eu estava te falando. Os pais têm um direito que eles não reconhecem, não é? Então, devido as situações que acontecem a gente acaba privando mais eles, porque eles não sabem chegar e exercer o direito que eles têm como pais. Porque não é só a gestão chegar e dizer: “Ah, deve ser assim e assim”. Cada um tem a sua opinião formada, não é? Então eu posso dizer pra você que é muito difícil fazer, eu não sei nem o que te dizer de te dar como exemplo para poder fazer essa união entre gestão e família, né? Pais, mães, é difícil demais (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

Definimos o discurso do sujeito MA da Escola 1 como D2, essa tensão da polissemia explicita-se quando ocorre uma tensão entre o direito dos pais de participarem das decisões escolares e a limitação dessa participação por parte da própria escola ou do Conselho Escolar. Tal fato é evidenciado quando o sujeito do discurso afirma que: “Os pais têm um direito que eles não reconhecem [...]” esse cenário indica que há um desencontro entre a teoria e a prática da participação desses pais na gestão escolar. O próprio sujeito sugere que os próprios pais não sabem exercer esse direito adequadamente, o que cria um campo de disputa discursiva sobre de quem é a responsabilidade por essa exclusão. Este traço se sobressai ainda mais forte quando há um elemento de justificativa para a restrição da participação dos pais quando o sujeito afirma haver eventos que levam à limitação da participação dos pais quando reitera em sua fala: “Então, devido as situações que acontecem a gente acaba privando mais eles, porque eles não sabem chegar e exercer o direito que eles têm como pais”.

Em continuidade a esta tônica foram questionados aos sujeitos propostos se eles acreditam que as características específicas do Município de Maracanaú, sobretudo da região onde a escola se localiza, tem sido devidamente considerada no planejamento e execução do PAE?

Com certeza. Eu acredito que isso contribua, certo? E é isso. Eu acho que... Como você mesma disse Maracanaú a segunda renda. Então isso possibilita... Até Eu Acredito que um repasse maior, talvez eu não sei, eu acho que nessa linha (MA da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D1).

Verifica-se que os discurso do sujeito MA da Escola 2tende a não polissemia e sem pluralidade de sentidos. Caracterizando um discurso autoritário quando na sua fala revela-se na maneira como o sujeito estabelece uma hierarquia de saberes e responsabilidades. Ao afirmar

que as características específicas de Maracanaú têm sido consideradas e que isso contribui para um “repasso maior”, este sujeito sugere que a gestão do PAE está alinhada com as necessidades e realidades locais. Essa afirmação pode ser interpretada como uma tentativa de validar e legitimar as ações do PAE, em detrimento de outras possíveis abordagens ou críticas. Ao exprimir sua primeira resposta como afirmativa quando diz: “Com certeza [...]” o sujeito reforça a ideia de que essa perspectiva é incontestável, o que pode ser visto como uma forma de impor uma visão específica sobre a eficácia e a pertinência do PAE.

Esta ideia é amparada por Lima (2012) quando versa que municípios com maior arrecadação são em constância beneficiados por repasses adicionais de recursos públicos, devido à sua capacidade de contrapartida e ao potencial de multiplicação dos investimentos. Essa dinâmica econômica permite aos municípios não apenas ampliar seus investimentos em políticas públicas, mas também atrair programas específicos que exigem contrapartidas financeiras, como projetos de infraestrutura e desenvolvimento social. No entanto, a concentração de recursos em municípios com maior arrecadação pode acentuar desigualdades regionais, reforçando a necessidade de políticas redistributivas que garantam um desenvolvimento mais equitativo em todo o estado.

Seguindo esta ideia Araújo e Rodrigues (2020) reiteram que a capacidade de arrecadação de Maracanaú não apenas fortalece sua autonomia financeira, mas também amplia suas oportunidades de acesso a políticas públicas de maior alcance e impacto. Maracanaú, município localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, destaca-se como um dos principais polos econômicos do estado do Ceará. De acordo com dados de 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) de Maracanaú atingiu R\$ 12.337.017.000, evidenciando sua relevância econômica na região. Em termos de PIB per capita, o município registrou R\$ 43.116,46 em 2020, posicionando-se entre os municípios com maior PIB per capita no estado (ANUÁRIO DO CEARÁ, 2025).

Ainda neste universo, foi perguntado aos sujeitos o que eles criam que poderia ser feito para que a política em questão, PAE, atendesse melhor às demandas e especificidades das escolas e do território no qual estão inseridas

Na visão que eu tenho. Pra mim tá ótimo, tá ótimo. Porque eu posso lhe dizer que muitas coisas que vem hoje para essas crianças, a gente não vê em canto nenhum. Não só também a verba, mas a atual gestão. Como eu já estudei, como meu filho já veio de outro canto, a gente não vê hoje... Hoje a gente não se preocupa em comprar uma mochila, a gente não se preocupa em comprar um caderno, né? Porque tudo isso aí vem. Eu vejo muitas crianças dizerem assim, aí eu não tenho uma borracha e cadê, cadê o teu kit que tu recebeste? A minha mãe não me deixa usar. Mas é pra você, aí é justamente onde a gente corre pra dentro da gestão... “Me arranja aí” porque está

difícil lidar com essa família. Mas é um projeto realmente maravilhoso que não deixa a desejar (MA da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D2).

A narrativa do sujeito MA da Escola 1 transpassa pelo discurso polêmico, D2. O caráter polêmico do discurso emerge na tensão entre a satisfação com a atual gestão e a crítica implícita à forma como as famílias lidam com os materiais disponibilizados pelo PAE. Quando o sujeito em questão afirma: “Na visão que eu tenho. Pra mim tá ótimo, tá ótimo.” introduz uma visão amplamente subjetiva, no entanto não excetuado a possibilidade de haver outras perspectivas referentes ao tema. A fala: “[...]tá ótimo, tá ótimo[...]

Como eu já falei assim, eu não sei o valor de repasse em si, né? Então eu acredito que se esse programa tivesse um repasse maior para atender melhor, melhorar cada vez mais, né? A nossa escola, eu acho que seria por essa linha, talvez um repasse maior para poder suprir essa necessidade, né? Pra gente poder tá dando uma qualidade melhor (MA da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D3, D2).

Olha a escola automaticamente sendo integral. Isso já é bom se dizer 98% de melhorias, porque, como você falou, a comunidade, ela tem uma demanda, um nível social baixo. Então muitos aqui com esse programa, os alunos vêm para a escola, isso já ajuda muito aos pais. Meu ponto de vista é que o ideal é que a gente melhore cada vez mais, mas no momento está muito, muito bom o que está acontecendo na escola (MA da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D3, D2).

Os discursos de ambos os sujeitos, MA da Escola 2 e MA da Escola 3, estacionam sua predominância no D3, construção discursiva lúdica, e com nuances polêmicas, no D2. A ludicidade no discurso é evidente na construção informal da fala, explicitada por elementos típicos da oralidade, como o uso de expressões como: “né?”, hesitações e estrutura sintática menos rígida. O trecho: “Pra gente poder tá dando uma qualidade melhor” exemplifica essa característica, com a construção no gerúndio e o uso de locução no valor de pronome pessoal: “a gente”, conferindo proximidade e um tom menos formal às suas argumentações. Da mesma forma o sujeito MA da Escola 3 quando usa expressões que imprimem um tom mais coloquial, aproximando a fala da linguagem falada e menos estruturada, reforçada pelo enfatizar de ideias quando usa o: “[...] está muito, muito bom [...]” reforçando a expressividade do discurso e contribuindo para uma construção de uma fala mais dinâmica e emocionalmente carregada

Os traços polêmicos surgem sutilmente na forma implícita na sugestão de que um aumento no repasse financeiro poderia suprir melhor as necessidades da escola, sugerindo uma tensão subjacente entre o montante atual de recursos e o ideal necessário para um funcionamento mais adequado. No discurso do outro agente especialmente na forma como o

sujeito reconhece a vulnerabilidade socioeconômica da comunidade escolar, surgindo um tensionamento entre as necessidades dessa população e as políticas públicas implementadas por meio do PAE quando reitera em sua fala que: “a comunidade, ela tem uma demanda, um nível social baixo”.

Em consonância com a temática prescuto-se aos sujeitos PRs sobre suas experiências em termo de temporalidade e territorialidade da política e suas vivências neste universo. Foram colhidos os seguintes relatos, ratificando o relato *a posteriori* no qual os sujeitos foram indagados de como a evolução histórica do PAE teria impacto na gestão escolar e nas práticas pedagógicas na escola em que este sujeito leciona.

Sim, ao longo do tempo nós tivemos grandes contribuições desde as estruturas físicas... Porque a gente tá num prédio novo, né? Mas como era no prédio... A gente fez reforma e construção, com estrutura física, jogos, livros... Muita coisa foi feita dentro de sala para melhoria (PR da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D3, D2).

Eu consigo ver do início, não é? Há muitos anos atrás que eu estou na educação com esse projeto o avanço que teve no desenvolvimento, tanto estrutural como na questão da aprendizagem também, isso melhorou bastante (PR da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D3, D2).

Os relatos dos sujeitos, PR da Escola 1 e PR da Escola 2, denotam predominantemente o discurso D3, lúdico, com traços subjacentes de discurso polêmico, D2. O lúdico transparece de forma relevante quando o sujeito PR da Escola 1 enumera sem hierarquia os elementos quando menciona a estrutura física, jogo, livros, etc. Essa enumeração, sem delimitações ou aprofundamento em cada um dos itens, reforça a oralidade da fala e a tentativa de enfatizar um conjunto de melhorias sem um detalhamento técnico ou sistemático. Essa estrutura discursiva gera um efeito de naturalidade e proximidade, afastando a fala de um tom burocrático ou excessivamente formal. Nota-se essa característica de discurso do sujeito PR da Escola 2 quando evidencia na estrutura oralizada da fala expressões típicas da conversação, como, “não é?” e “isso melhorou bastante”, essas escolhas lexicais conferem ao discurso um tom interativo e relacional criando um efeito de proximidade discursiva.

O traço polêmico surge quando o sujeito PR da Escola 1 ao mencionar o prédio hodierno, “novo”, sugere um contraste entre o passado e o presente, sem explicitar críticas diretas, mas deixando subentendido que as condições anteriores poderiam ser deficitárias. No PR da Escola 2 exsurge quando estabelece um contraste entre o passado e o presente da educação dentro do contexto do PAE. Sobretudo quando menciona estar há tempos neste projeto sugerindo uma avaliação longitudinal e se posiciona assim como testemunha das mudanças ocorridas

Com certeza foi um crescimento realmente histórico. As melhorias são perceptíveis. Eu acho que eu passei pelo PAE não como membro do conselho, mas em sala de aula, em diversas escolas e em outras redes municipais também. E eu posso perceber como tem evoluído como esse repasse ele é significativo, é importante para que realmente venha crescendo cada vez mais (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2).

Definimos o discurso do sujeito PR da Escola 3 como D2, a característica surge no discurso aparece de forma subjacente, especialmente na necessidade de se reafirmar o crescimento do PAE como um processo histórico e significativo. A fala sugere um contraste implícito entre um passado menos estruturado e um presente de avanços, ainda que não haja uma problematização explícita das condições anteriores. Esse tipo de construção pode gerar um tensionamento entre diferentes formações discursivas: uma que valoriza as melhorias implementadas por esta política e outra que poderia questionar a efetividade do programa ao longo do tempo.

Lück (2018) apregoa que a evolução histórica do PAE assesta uma crescente integração entre a gestão escolar e as práticas pedagógicas, mirando resultados significativos para o ambiente educacional. O PAE promove a participação ativa dos pais e a comunidade no processo educativo, corroborando a agenda de uma gestão mais democrática e inclusiva, o incentivo para a adoção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e engajadoras que consideram as necessidades e realidades dos alunos. A evolução histórica do PAE tem impactado positivamente a gestão escolar e as práticas pedagógicas, no entanto, ainda requer ajustes e melhorias para alcançar todo o seu potencial.

Sobre esta temática questionamos os sujeitos em que medida as características específicas do bairro ou região de Maracanaú onde está localizada a sua escola, influencia as decisões estratégicas do Conselho Escolar:

Sim, considera os fatores. Desde quando a gente quer ver o desempenho de uma criança e a gente sabe que aquela criança, tenha as necessidades... Como dizer? Quando ela é negada... A família não tem condições de dar um suporte. A gente olha pra essa criança com outro olhar nessas questões que a gente precisa encontrar estratégias para melhorar o desempenho dessa criança dentro de sala, desde que a gente trazer a família para conversar. Eu lembro de agora recentemente teve um episódio que tinha dias que uma criança estava... Estava um tempinho suja. A gente sentou, conversou e a família... A gestão sentou para conversar com a família sobre essas questões da limpeza, da higiene pessoal e isso melhorou muito com o tempo. Depois dessa conversa, melhorou muito o desempenho da criança e também a higiene pessoal dele. Então tem essa conversa de ver com cada criança, o que tá passando... Tanto do financeiro também, o social, o emocional também (PR da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D1).

A narrativa do sujeito PR da Escola 1 denota o discurso D1, os traços de discurso

autoritário explicitam-se especialmente na forma como a escola assume uma posição normativa em relação às famílias dos educandos. Quando o sujeito PR da Escola 1 afirma que “A gestão sentou para conversar com a família sobre essas questões da limpeza, da higiene pessoal e isso melhorou muito com o tempo”, sugere que a escola se coloca em um papel de orientação e correção dos hábitos familiares. Essa fala pressupõe que a escola tem autoridade para intervir em questões que vão além do ensino formal, reforçando uma hierarquia em que a instituição educacional define padrões a serem seguidos.

Sim, tudo é pensado na comunidade. A gente vai ver o que realmente prioriza para a comunidade. No melhor, fica tipo... Tudo repetitivo, porque tudo está incluído, o que? A família, a escola e as crianças. E sempre procura-se o melhor, as crianças recebem material para ser trabalhado isso os pais já não vão ter um custo. A questão alimentar, a questão de ficar aqui o dia todo pra eles, eles saem despreocupados para trabalharem (PR da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

O discurso do sujeito PR da Escola 2 pode ser definido como D2, polêmico. Este discurso polêmico se manifesta no intento de reafirmar a importância da comunidade na formulação de estratégias escolares, assim pode gerar embates discursivos sobre quais demandas são mais urgentes e como as decisões estratégicas são tomadas. Reforçado quando o sujeito usa a expressão: “[...]realmente prioriza[...]”, pois reforça uma tensão ao sugerir que algumas questões são consideradas mais relevantes do que outras, o que pode indicar a existência de disputas internas sobre os rumos da gestão escolar.

Sim, com certeza. O conselho tem sido muito sensível às demandas da comunidade. E é sempre pensado nisso. Todas as decisões antes de serem tomadas, decisões na escola (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D2, D1).

A narrativa do sujeito PR da Escola 3 denota predominantemente o discurso D2, polêmico, uma leve tendência ao autoritarismo na forma de fechamento argumentativo, D1. Pode-se dizer que a polêmica no discurso surge implicitamente quando da tentativa de o sujeito enfatizar o objeto do discurso, ou seja, a sensibilidade do Conselho Escolar às demandas da comunidade. A fala reforça a necessidade de validação do papel do Conselho, o que pode indicar um tensionamento com visões que não percebem essa sensibilidade da mesma forma. Os traços autoritários no discurso apesar de não se apresentarem explicitamente, há um viés de fechamento argumentativo na maneira como as decisões do Conselho Escolar são apresentadas, quando o sujeito afirma que o Conselho estar suscetível às demandas da comunidade é aventado uma visão normativa e irrefutável sobre a atuação do órgão, sem permitir espaço para possíveis

contraposições.

De acordo com Paro (2017), as características socioeconômicas e culturais do bairro ou região onde a escola está inserida desempenham um papel fundamental nas decisões estratégicas do Conselho Escolar. Em áreas com maior vulnerabilidade social, o Conselho tende a priorizar políticas e ações que visam à inclusão e à redução das desigualdades, como programas de assistência estudantil, alimentação escolar e apoio psicossocial. O Conselho Escolar frequentemente busca parcerias com organizações locais e governamentais para ampliar o acesso a recursos e serviços que atendam às necessidades específicas da comunidade. Em áreas com maior desenvolvimento econômico, as decisões podem se concentrar em iniciativas que promovam a excelência acadêmica e a inovação pedagógica, como a implementação de tecnologias educacionais e a formação continuada de professores. Independentemente do contexto, a atuação do Conselho Escolar deve ser pautada por um diálogo constante com a comunidade, garantindo que as decisões reflitam as demandas e aspirações locais. Destarte, as características do bairro ou região não apenas influenciam, mas também moldam as estratégias e prioridades do Conselho Escolar, contribuindo para uma gestão mais eficaz.

Seguindo esta tônica perquiriu-se ao sujeito PR da Escola 3 quais mudanças históricas no contexto político ou social do município de Maracanaú influenciaram diretamente a implementação do PAE em sua escola.

A necessidade do da melhoria nos índices no espaço físico das escolas, que já é bem nítido, notório que as escolas já têm crescido bastante no espaço físico e na melhoria da qualidade do ensino público mesmo no município (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D3, D1).

A tratativa do sujeito PR da Escola 3 denota predominantemente o discurso D3, lúdico, com traços subjacentes de discurso autoritário, D1. A dimensão lúdica é apresentada com elementos que aventam uma tentativa de estabelecer um diálogo mais próximo e menos formal, utilizando-se de uma linguagem coloquial e acessível, aproximando-se do cotidiano como também a falta de uma resposta estruturada e detalhada na argumentação. Apesar de o discurso não apresentar uma estrutura explicitamente impositiva, ocorre traços sutis de um discurso autoritário na forma como as melhorias na infraestrutura e na qualidade do ensino são apresentadas como fatos inquestionáveis. Ao afirmar que a necessidade de melhoria nos índices e no espaço físico das escolas é: “[...] bem nítido, notório [...]”, o sujeito sugere que essa perspectiva é incontestável e que as mudanças históricas em Maracanaú foram decisivas para

a implementação do PAE.

Buscando imiscuir sobre a visão dos sujeitos foi indagado e estes o que poderia ser feito para alinhar melhor as decisões pedagógicas e administrativas às especificidades territoriais e históricas da sua comunidade escolar.

Eu acho que quando conversa. A gente busca estratégias. Para melhorar e projetos pedagógicos, né? Ações dentro do todo da escola para melhorar essa condição dos nossos alunos. Conscientizar. Então sim, ele promove a integração entre escola e comunidade. (PR da Escola 1, Maracanaú, 2024 – D3, D2).

O exposto do sujeito PR da Escola 1 enquadram predominantemente no discurso D3, lúdico, com traços de discurso polêmico, D2. A ludicidade do discurso se manifesta de maneira predominante na estrutura oralizada da fala e na tentativa de estabelecer um tom de proximidade com o interlocutor quando do uso de uma linguagem coloquial e reflexiva, que busca estabelecer um diálogo mais próximo e menos formal. Essa abordagem, ainda que não intencional, humaniza o discurso, trazendo uma percepção subjetiva para o centro da discussão e as complexidades inerentes ao alinhamento das decisões pedagógicas e administrativas com as especificidades territoriais e históricas da comunidade escolar. A versão polêmica surge sutilmente, sobretudo na necessidade implícita de alinhamento entre as decisões pedagógicas e administrativas e as especificidades territoriais e históricas da comunidade escolar na busca por estratégias fundamentais para melhorar as condições dos educandos e promover a integração entre escola e comunidade.

Sempre quando a escola se reúne, né? Elas se reúnem para procurar o melhor, para procurar metas, estratégias que venham beneficiar essas famílias porque muitos tem bastante dificuldade, né? Na questão alimentar, na questão financeira e a escola dá todo esse suporte. Então, tudo o que é traçado numa reunião é pensado nisto (PR da Escola 2, Maracanaú, 2024 – D2).

A narrativa do sujeito se enquadra no discurso D2, polêmico. O discurso caracteriza-se especialmente ao sugerir que as dificuldades enfrentadas pelas famílias da comunidade escolar são determinantes na formulação das estratégias da escola. Ao relatar: “porque muitos têm bastante dificuldade. Na questão alimentar, na questão financeira e a escola dá todo esse suporte. [...]” é evidenciado um tensionamento entre a realidade socioeconômica da comunidade e a atuação da escola como uma instituição que, além do ensino, assume responsabilidades assistenciais, podendo gerar embates discursivos entre diferentes concepções sobre o papel da escola. Complementa-se assim que o sujeito se posiciona contra visões que possam subestimar ou negar a importância do suporte oferecido pela escola. Essa tomada de

posição revela um discurso polêmico, que busca defender uma perspectiva específica e confrontar visões contrárias.

Como traz Alecrim (2018), quando aborda a escola como espaço de emancipação do sujeito, ressaltando que a instituição reconhece a importância na formação crítica e cidadã dos alunos. Malgrado, também identifica desafios relacionados à sobrecarga de funções atribuídas à escola, que vão além do ensino, incluindo responsabilidades assistenciais que podem gerar conflitos entre diferentes concepções sobre o papel da escola na sociedade. Evidenciando assim, que a ampliação das responsabilidades da escola, incorporando funções assistenciais, pode gerar embates discursivos entre diferentes concepções sobre seu papel, exigindo uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e sociais que influenciam a atuação das instituições escolares.

Sim, a nossa comunidade é bastante carente em aspectos culturais. Então é uma demanda que ainda precisa ser melhor assistida. Já melhoramos muito mais, precisa evoluir mais (PR da Escola 3, Maracanaú, 2024 – D1).

Os relatos se enquadram no discurso D1, autoritário. A dimensão autoritária revela-se na maneira como o sujeito estabelece uma hierarquia de saberes e responsabilidades. Ao afirmar que a comunidade é: “bastante carente em aspectos culturais” e que essa é uma “demanda que ainda precisa ser melhor assistida”, aventa-se aqui uma perspectiva incontestável que a atenção aos aspectos culturais é uma prioridade inquestionável. Essa afirmação pode ser interpretada como uma tentativa de validar e legitimar as ações da escola, em detrimento de outras possíveis abordagens ou críticas, sobretudo ao mencionar que há a necessidade de se evoluir mais, esta questão pode ser vista como uma forma de impor uma visão específica sobre a eficácia e a pertinência das práticas pedagógicas e administrativas.

Para a Singer (2015), alinhar as decisões pedagógicas e administrativas às especificidades territoriais e históricas da comunidade escolar, é essencial. Assim, é mister que a escola se configure como um território educativo, integrando-se de forma orgânica ao seu entorno social e cultural. Apple (2006) reforça essa ideia quando reitera de que as políticas educacionais e as práticas escolares devem ser contextualizadas, considerando as desigualdades sociais e as dinâmicas de poder presentes no entorno da escola, a padronização excessiva das decisões pedagógicas e administrativas tende a marginalizar as vozes e as necessidades das comunidades mais vulneráveis. Assim, é essencial que as escolas desenvolvam um currículo e uma gestão que dialoguem com as realidades locais, promovendo a justiça social e a equidade educacional.

Quadro 17: Análise do discurso sobre a territorialidade e temporalidade do PAE

CATEGORIAS TEÓRICAS	DISCURSO (CONDIÇÕES DISCURSIVAS)	FORMAÇÃO DISCURSIVA (ELEMENTOS DO DISCURSO)	FORMAÇÃO IDEOLÓGICA (VISÃO E EXPERIÊNCIA DA POLÍTICA PÚBLICA – POR DIMENSÃO DA AP)
Autonomia escolar (Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Lima, 2020; Silva, 2015; Faria, 2005; Ribeiro, 2020; De Oliveira; Guardasheki, Camurça; Moreira; Braga, 2012; Macarini; Pereira, 2019; Severgnini <i>et al.</i> , 2022; Lima Filho, 2019; Morin, 2014; Massaú; Karck, 2020; Barroso, 2014; Paro, 2017; Lück, 2008; Rosar, 2013; Barroso, 2014; Silva, 2011)		a) Avanços vinculados à autonomia. b) Crítica da relação autonomia e a política em sim. c) Relatos de auto empoderamento frente a instituição escolar. d) Reconhecimento de autonomia por parte do Conselho Escolar.	a) Visão positivista da autonomia. b) Visão incisiva e possessiva da autonomia pertencente ao país.
Gestão Escolar na administração pública (Oliveira, 2015; Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013; Parente, 2017; Afonso, 2018; Delgado <i>et al.</i> , 2021; Paro, 2011, 2012. Morin, 2014; Massaú; Karck, 2020; Coutrim, 2016; Santos, 2024)		a) Avanços vinculados à gestão. b) Crítica da relação gestão e a política em si. c) Associação da gestão ao melhoramento de infraestrutura. d) Conformidade do discurso à gerência eficaz dos recursos. e) Atividades voltadas para temáticas que contribuem com o processo de fortalecimentos na articulação entre a instituição escolar e as famílias.	a) Visão positivista da gestão. b) Visão afirmativa da consonância da gestão à política. c) Visão na formação humanista. d) Visão consonante do Conselho Escolar e a demanda comunitária.
Políticas Públicas Educacionais (Saviani, 2008, 2012; Nanni; Filho, 2016; Alves <i>et al.</i> , 2023; Muller; Surel, 2002; Bucci, 2022; Lejano, 2012; Libâneo; Silva, 2020; Libâneo; Freitas, 2018; Lima, 2023; Mello, 2024; Muller, 2021)		a) Relatos propositivos da regularidade dos repasses. b) Interlocuções sobre a ausência de equiparidade na assistência aos locais das escolas. c) Dualidade nos discursos quanto a equiparidade dos repasses. d) Crítica sobre a associação desproporcional direta da arrecadação municipal e valores recebidos. e) Burocratização da política vigente.	a) Visão dúbias quanto a valores de repasse do PAE. b) Visão crítica e reiterada da supressão de valoração dos montantes recebidos. c) Visão de eficiência quando da execução do PAE <i>in situ</i> . d) Visão de eficiência no amadurecimento do programa desde sua concepção.

Fonte: Autoria própria a partir de Orlandi (2009)

A avaliação em profundidade da territorialidade e temporalidade do PAE demonstra visões consonantes sobre a autonomia escolar e práticas da gestão escolar. No tocante a autonomia escolar, manifesta-se uma visão positivista e de apropriação por parte dos pais dos alunos. Essa leitura está concomitante a elementos relacionados a avanços vinculados à autonomia, bem como por consequência, o reconhecimento e afirmação dessa autonomia pelos Conselhos Escolares, associado ao auto empoderamento frente à escola.

A gestão escolar na administração pública, assim como na autonomia, apresenta uma visão positivista e uma posição afirmativa consonante à gestão pública, sobretudo vinculado aos avanços de uma boa gestão. Ainda que haja uma criticidade da relação bilateral entre gestão em política, salienta-se aqui uma visão de eficácia sobre a gerência e administração dos recursos bem como atividades promotoras da articulação entre a escolar e as famílias dos educandos.

Por fim, nas políticas públicas educacionais, o PAE tem um ponto crítico quando dos valores repassados ao longo da sua implantação, essa visão é corroborada em quase a totalidade dos discursos. No entanto há de se apontar uma dualidade; foi empreendido que o PAE, quando tendo um olhar *in loco*, ou seja, onde ele é aplicado localmente, na instituição, é obtido sucesso em todas as demandas e é considerado plenamente eficaz. Há uma implicação sobre a equiparação ainda precária dos valores repassados às instituições, frente ao que, na visão dos sujeitos, é arrecadado pelo município, demonstrando possíveis correções que podem ser doravante analisadas. A posteriori nos apreendemos em expor, baseado nos resultados das discussões das seções de análise as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA

5.1 Contribuições teóricas e empíricas e plano de divulgação em CT&I

O presente projeto de pesquisa definiu o objetivo de avaliar o Programa de Autonomia Escolar (PAE) nas escolas do município de Maracanaú assestando a avaliação em profundidade na qual amparado ao aporte teórico ancorou-se e permitiu colher subsídio teórico e empírico para moldar um plano de divulgação em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I).

Apreende-se que as discussões elencadas na categoria teórica de Autonomia Escolar divergiram da concepção do que foi colhido no campo de pesquisa. A proposta objetivada pelo Programa de Autonomia Escolar (PAE), de descentralização, não se consolidava uma vez impunha certos limites ao que foi apurado. Foi podido, por parte dos agentes institucionais, constatar que o conceito de autonomia é considerado, para estes, um termo não validado e considerada também como limitada. Essa percepção é defendida pelos sujeitos devido, segundo eles, a burocratização imposta pelas instâncias superiores.

Vale salientar que estes sujeitos enfatizaram que as questões legais são fatores limitantes para uma total legitimação ao que é tocante à autonomia, implicitamente surge um desejo subjacente para que as questões legais fossem revistas para que essa autonomia realmente se efetivasse. O PAE apregoa a autonomia escolar, malgrado ao apurado das percepções dos sujeitos institucionais, ainda que as tomadas de decisão sejam validadas por instituições superiores e amparadas aos princípios legais, a burocracia não impele o trâmite das tomadas de decisão.

Experimentalmente frente aos relatos a possibilidade de se aventar possíveis mudanças da legislação sobre o amparo legal ainda diante do cerne dissociativo proposto pelo PAE. Destarte, houve um consenso sobre a autonomia, a partir dos sujeitos institucionais por aquiesceram e expressaram negativa diante da proposição primeira da política. Não obstante, diante das constatações teóricas, pode-se concluir que o colhido nos documentos legais, a política proposta reconhece e defende a promoção da autonomia e descentralização amparada aos vieses normativos.

Destarte, frente a natureza exploratória da presente pesquisa, adveio-se que o PAE se perfaz como um programa que permite tomadas de decisão por parte da gestão, a partir do cerne do que ele propõe da sua criação. Não obstante, apesar de ser reconhecida a autonomia, todas e quaisquer atitudes, para caráter decisório requer, impreterivelmente, o aval da Secretaria de Educação. Ponto que foi apontado em uníssono e também questionado para uma melhor

desburocratização uma maior independência por parte dos entes administrativos em questão.

No âmbito da pesquisa de campo, destacaram-se fatores como: a possibilidade de os Conselhos Escolares obterem ainda mais autonomia, não havendo a necessidade plena do aval de instâncias superiores para tomadas de decisão, processos de reavaliação dos repasses feitos serem revistos para que novas e mais onerosas demandas possam ser atendidas para uma melhor assistência às necessidades hodiernas da escola e consequentemente a comunidade.

A conjuntura da oportunização descrita pelo PAE da autonomia, sobretudo a financeira, caracteriza uma autonomia total e indispensável para a gestão participativa. A descentralização de recursos financeiros, em tese, possibilita maior flexibilização e redistribuição na alocação de verbas, podendo resultar em investimentos mais eficientes em áreas onde houver maior necessidade de assistência, sejam elas; infraestrutura, formação docente e aquisição de materiais pedagógicos.

Em conformidade aos processos investigatórios de como os sujeitos veem o programa, no tocante aos objetivos do programa (i) autonomia limitada; (ii) preocupação no cumprimento das normas legais; (iii) limitação da verba. Nota-se em caráter extraordinário que há itens a serem observados e considerados, as questões apresentadas se performaram unânimes em casos específicos. Destarte, levante-se a hipótese de haver uma atenção quanto ao que foi auferido.

Os resultados colhidos demonstram exiguidade de recursos financeiros e humanos e limita a capacidade das escolas de promover inovações e atender às demandas em suas especificidades de suas comunidades, trazendo à luz que a autonomia não é absoluta, mas relativa, dependendo de um equilíbrio entre a liberdade local e as exigências globais.

Compreendemos, a partir da pesquisa avaliativa, que o valor repassado para as escolas se apresentou como um tema ordinário nos registros de análise da presente pesquisa auferindo avarar a possibilidade de verificação ou ratificação dos critérios para esses valores repassados.

O PAE em sua essência, ao que se propõe, tem seu reconhecimento atestado pelos sujeitos institucionais e pelas famílias. Validado assim, como um programa que promove a autonomia escolar, não em sua plenitude, mais que ainda assim aglutina os interesses da gestão e comunidade promovendo adimplir as demandas necessárias. Ao que foi abordado pelos sujeitos institucionais constata-se o questionamento burocrático e a necessidade de instrumentos legais que diligenciem normas auferindo uma, ainda maior, descentralização.

Frente as narrativas teóricas presente nesta pesquisa apreende-se que o Programa de Autonomia Escolar (PAE) em Maracanaú, foi criado objetivando a descentralização das atividades financeiras nas escolas, assestando acurar a gestão e a manutenção das unidades escolares, amparado no intuito de alinhar políticas públicas às demandas locais. A importância

de um equilíbrio entre descentralização e o que compele às instituições o compromisso, transparência e responsabilidade administrativas.

Os sujeitos institucionais reconhecem em parte a autonomia escolar, corroboram que os repasses feitos às instituições têm distribuição desigual entre as redes de ensino acentuando as desigualdades educacionais. Há apontamentos políticas públicas que devem garantir um financiamento mínimo adequado para todas as escolas, além de mecanismos de redistribuição que priorizem as instituições em situação de maior vulnerabilidade. Os alvitre quanto a exiguidade nos repasses perfaz-se um desafio estrutural que compromete a qualidade da educação e aprofunda as desigualdades educacionais.

A autonomia escolar proposta pelo PAE funciona como um agente agregador da descentralização da gestão educacional, ancorado ao seu cerne a política funciona como um catalisador da autonomia porque ao conceder maior liberdade às escolas, o PAE promove a inovação e a responsabilização dos gestores, fatores essenciais para a melhoria da qualidade do ensino. Reconhecendo também que a necessidade da proposição da autonomia escolar se dá em um cenário de exiguidades de melhoria na qualidade educacional permitindo nesse intento priorizem e moldem suas atitudes às reais necessidades de turno.

Dentro do escopo da pesquisa foi aventado sobre as tomadas de decisão serem subjacentes à anuência da Secretaria Municipal de Educação, os sujeitos institucionais indagaram sobre a necessidade da concordância de instâncias superiores para as tomadas de decisão. Sabe-se que seguir os instrumentos normativos por consequência haverá uma imposição de transparência a toda e qualquer atitude tomada. Sabe-se que a autonomia escolar auxilia a gestão para a obtenção de uma profícua e mais eficiente finalidade. Ademais, adaptada às necessidades locais, as decisões tomadas pelas escolas ainda precisam estar alinhadas às diretrizes e normas estabelecidas pelas instâncias superiores e legais.

Neste interim de análises obtidas a partir do campo de pesquisa, assentiu-se que o PAE vai ao encontro dos anseios a subsidiar o enfrentamento das exiguidades da escola. As percepções quanto as possibilidades de se poder atender as demandas de pronto corroboram a intenção de que o programa auxilia de imediato provendo e sanando possíveis dificuldades surgidas. Assim, como foi colhido e de acordo com as concepções dos sujeitos a autonomia financeira concedida pelo programa possibilita investimentos em infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos, culminando na qualidade do processo como um todo do ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o PAE buscar se travestir de um agente indutor para a melhoria das condições objetivas de trabalho, de forma geral, nas escolas, fortalecendo a autonomia escolar

e a gestão democrática. O programa transmuta-se com vistas de promoção de estratégias que procuram melhorar a qualidade do ensino e a qualidade de vida da população local.

A interpelação do contexto de gestão escolar e PAE serviu para ratificar o aparato da fundamentação teórica que amparou a presente pesquisa, ao que é aventando por pesquisadores que estudam essa relação. A gestão escolar funciona como uma ferramenta aliada à Administração Pública no intento da promoção da democratização da educação. A Administração por sua vez deve propiciar meios para que as escolas possam gerir seus recursos e projetos de forma autônoma, mas sempre alinhadas aos princípios da democratização e da equidade.

Os sujeitos institucionais ora entrevistados veem a gestão escolar como aliados à Administração quando do cumprimento da execução e apropriação da autonomia. A institucionalização de mecanismos de participação é essencial para validar essa consubstanciação e garantir que as decisões reflitam as necessidades e os interesses da comunidade escolar.

Pode-se intuir que embasada nos colhidos do presente estudo que o PAE promove e concorre para construir um arcabouço entre a gestão e a Administração que coapta estas duas instâncias em uníssono propósito da promoção e consolidação da autonomia.

As narrativas já citadas imprimem alguns pontos relevantes quanto as condições dos Conselhos Escolares, instância mencionada pelos estudiosos de forma relevante em todo processo do PAE. Este instituto perfaz-se e submetesse como player principal na atuação da gestão democrática e participativa nas escolas alinhado e amparado aos pilares do programa. Frente a responsabilidade das ações o colegiado é embasado no pensamento de uma participação coletiva com caráter de controle social, monitorando os recursos e garantindo a aplicabilidade eficaz destes recursos. Assume também natureza fiscalizatória no cumprimento das metas estabelecidas pelo programa e promoção das transparências, aproximando isto para um ambiente de corresponsabilidade para fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade. Admite-se que os Conselhos Escolares em virtude da sua natureza cumprem seus papéis frente às necessidades e assumem a corresponsabilidade da sua natureza abonada no PAE.

A credencial normativa do PAE, esclarece que o seu objetivo primeiro é de restabelecer as condições de estrutura física das escolas, incluindo adequação de espaços, promover projetos pedagógicos inovadores, formação de professores, aquisição de materiais didáticos e manutenção de equipamentos, além de descentralizar as ações de manutenção das escolas. Essa afirmativa foi verificada e validade na presente pesquisa, diante dos discursos dos sujeitos ao auferirem que o PAE traz e cumpre suas predições ao sistema de ensino.

Hodiernamente, os Conselhos Escolares têm plena participação dos seus constituintes, o foco do seu objetivo, a saber; integralizar escola e comunidade têm se proposto e tem suas atribuições cumpridas, segundo o apurado. Os Conselhos Escolares são indutores na institucionalização da gestão democrática uma vez que a sua integração cria um ambiente inclusivo e colaborativo. Este instituto funciona como um mecanismo de controle social, criando um universo cidadão, onde pais, alunos e funcionários aprendem a participar ativamente da gestão pública, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e participativa.

Desta forma, o intento propositado do PAE de oportunizar a participação ativa e informada dos conselheiros promove uma gestão transparente e judicioso dos recursos destinados à educação, com responsabilidade e transparência. Os membros do conselho fazem-se presentes no cotidiano da escola, o que é fundamental para avaliar a política pública do PAE, integrando a escola e a comunidade, fortalecendo os vínculos e os valores democráticos, a cidadania e a responsabilidade dos sujeitos educativos. O envolvimento dos beneficiários no processo de planejamento, execução e avaliação das políticas públicas, cria um ambiente passível para soluções mais adequadas às necessidades locais e promover um senso de responsabilidade compartilhada. A responsabilização compartilhada não apenas fortalece a democracia, mas também contribui para a sustentabilidade dos programas sociais, uma vez que os indivíduos se tornam agentes ativos na busca por melhorias.

A gestão escolar democrática é fortalecida pela atuação dos Conselhos Escolares, no qual se assumem como instâncias de participação e controle social. Ao envolver pais, alunos, professores e funcionários nos processos decisórios, os Conselhos Escolares garantem que as ações da escola reflitam as necessidades e os interesses da comunidade, travestindo assim a gestão escolar democrática um pilar fulcral para a efetivação das políticas públicas educacionais.

Portando, diante o exposto, a tríade; PAE, Conselhos Escolares e gestão escolar cumprem os seus devidos papéis aos quais suas preditivas funções foram propostas, assumindo o papel principal da democratização e promoção de ações pujantes para o aprimoramento do ensino e aprendizagem.

Logo, percebe-se que o PAE é reconhecido pela maioria dos sujeitos participantes da pesquisa como um programa de relevância para a comunidade de onde as escolas estão situadas e com os auxílios de observações pontuais cotejados neste projeto de pesquisa possam servir como base de subsídios para processos de aprimoramento dos pontos relevantes observados, objetivando fomentar o sistema educacional do município de Maracanaú.

Não obstante traremos, em contraponto a todo cenário apresentado, pontos importantes para nos trazer a reflexão. Há situações a serem aventadas que me chamou atenção; ainda que reconhecido, mencionado, proferido e validado pelos sujeitos nos momentos das entrevistas, havia de maneira tácita, uma velada inquietação de antagonismo latente e opressão sistêmica e uma coercitividade imanente notados. A situação, por parte destes, era de submissão à política de turno, considerando-a, ainda que apontando de maneira tímida, haver pontos negativos a serem ponderados. Posto isto, demonstravam convicções assertivas, ainda que errôneas, sobre o PAE embasados em concepções arraigadas de falsas certezas, piamente demonstrando uma crença a partir daqueles privados de uma visão crítica ofuscados por uma falsa realidade.

Para fins de síntese da pesquisa avaliativa do PAE, seguem sintetizados os achados principais:

- (i) **Autonomia limitada e burocratizada:** Embora o PAE proponha descentralização e autonomia escolar, na prática, a autonomia é percebida como restrita pelos agentes institucionais. Há forte dependência da anuência da Secretaria Municipal de Educação para tomadas de decisão, o que impede autonomia plena. A burocratização e o rigor das normas legais são apontados como entraves à gestão autônoma.
- (ii) **Reconhecimento parcial e contraditório pelos sujeitos institucionais:** Os gestores e conselheiros reconhecem os benefícios do programa, especialmente na gestão de recursos, mas apontam contradições entre teoria e prática. Existe uma aceitação generalizada do programa, porém permeada por percepções críticas veladas e por uma postura de submissão institucional.
- (iii) **Desigualdade na distribuição de recursos e desafios estruturais:** O repasse de recursos financeiros e humanos é considerado insuficiente e desigual, aprofundando as disparidades entre as escolas. Há consenso quanto à necessidade de revisão dos critérios de repasse para melhor atender às demandas específicas de cada comunidade escolar.
- (iv) **Importância dos Conselhos Escolares na gestão democrática:** Os Conselhos são reconhecidos como atores-chave na implementação do PAE e na promoção da gestão democrática. Exercem papel de controle social, fiscalização e corresponsabilidade, aproximando escola e comunidade.
- (v) **Potencial do PAE como agente de inovação e melhoria educacional:** A autonomia financeira, ainda que limitada, tem possibilitado investimentos em infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos. O PAE é visto como catalisador de melhorias na qualidade do ensino e na articulação entre gestão e comunidade.

- (vi) **Contradições e limitações estruturais do modelo gerencial adotado:** A política carrega elementos de um modelo gerencialista que prioriza métricas e resultados, mas esbarra em desigualdades institucionais e falta de equidade. A avaliação aponta para uma tensão entre a proposta normativa do programa e a realidade vivida nas escolas.

Considerando a importância dos achados da pesquisa avaliativa sobre o PAE, segue uma agenda de divulgação científica. Pensar um plano de divulgação em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), no contexto da avaliação do Programa de Autonomia Escolar (PAE) em Maracanaú, é essencial para compartilhar de forma acessível os principais achados da pesquisa, como as limitações da autonomia escolar devido à burocracia e à centralização. Ao tornar essas informações públicas, o plano fortalece o debate sobre a gestão democrática, estimula a revisão de práticas e normas e contribui para o aprimoramento da política educacional, alinhando o conhecimento científico às necessidades da comunidade escolar.

Quadro 18: Plano de Divulgação em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I)

PLANO DE DIVULGAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (CT&I)	
Objetivos de Divulgação	PAE: O conceito da autonomia. Reavaliar o conceito de autonomia, vincular a descentralização à adaptação de novas normas jurídicas. Sobre tudo verificar novos termos de repasses de valores
Público-Alvo	Secretaria de Educação de Maracanaú, Instituições Escolares Municipais contempladas pelo PAE, gestores escolares, coordenadores, professores.
Mensagens-Chave	A autonomia Escolar como ferramenta de transformação Educacional, temáticas que versem sobre participação comunitária e gestão democrática, relevância para Políticas Públicas educacionais, contribuição para o avanço da pesquisa em educação oferecendo análise crítica e detalhada do PAE.
Canais de Comunicação	Revista Educação & Reflexão (ISSN-2237-7883), revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL), website Cidade Escola Aprendiz.
Estratégias de Engajamento	Divulgação da pesquisa nas redes sociais (Folder Digital) e divulgação da pesquisa na Secretaria de Educação de Maracanaú através de relatório técnico.
Avaliação e Monitoramento	Lista de confirmação de presença e Pesquisa de Satisfação impressa (Google Forms)
Apresentação do trabalho	Comunicar de forma clara e objetiva além de assegurar uma comunicação eficaz dos resultados da investigação científica, priorizando a transparência na divulgação dos insights gerados e o destaque adequado às conclusões e recomendações emergentes do processo investigativo. Tal procedimento visa não apenas à compreensão plena por parte dos gestores educacionais e corpo docente, mas também ao seu efetivo engajamento na implementação das proposições decorrentes do estudo, garantindo assim a aplicabilidade prática dos achados e seu potencial transformador no contexto educacional.
Forma de publicação do trabalho	Apresentação do trabalho através de relatórios, apresentação executiva, publicação interna e infográficos.

Fonte: Elaboração própria

À guisa de conclusão, é imprescindível reconhecer os aportes significativos do Programa de Apoio à Educação (PAE) para o fortalecimento qualitativo do ecossistema educacional. Contudo, uma análise crítica e fundamentada desvela problemáticas estruturais consubstanciais ao programa, marcadas pela intrincada conjugação de paradigmas gerencialistas e pela reprodução de um dualismo histórico-institucional. Tais elementos materializam-se em práticas administrativas subordinadas a uma racionalidade instrumental, excessivamente voltada para métricas performáticas e formalismos burocráticos, bem como na cristalização de assimetrias educativas que hierarquizam as unidades escolares em termos de disponibilidade de insumos pedagógicos e condições equitativas de aprendizagem. Diante desse cenário, impõe-se a um exame crítico permanente acerca dessa política pública, que transcenda a mera ratificação de seus méritos e se volte de forma propositiva para a desconstrução das contradições e vicissitudes que permeiam sua operacionalização no tecido socioeducacional.

5.2 Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros

O desafio primeiro surgido na concepção do presente projeto foi no ensaio do estado da arte, levando em apreciação a limitação e generalização dos resultados para outras regiões, o que levaria a não expansão das conclusões a contextos territoriais diferentes. Outro ponto relevante é a de apesar da importância dos Conselhos Escolares, não havia como explorar profundamente as dinâmicas internas e os desafios enfrentados por esses órgãos, como conflitos de interesse ou falta de representatividade. A escolha pela avaliação do programa na perspectiva sobre o cumprimento do seu real papel na instituição escolar utilizando-se da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008) engendrou a necessidade de se debruçar no levantamento teórico na busca de trabalhos científicos nos quais permitissem minudências sobre política de autonomia escolar.

Além destes, posso mencionar do pesar em assenhorar-se do conteúdo teórico e metodológico da avaliação em profundidade para ter ciência da incumbência do olhar do pesquisador e desenvolver instrumentos de coleta e sobretudo se apropriar de conhecimento para analisar os dados colhidos. Ademais, se travestir de um sujeito neutro acima de qualquer relação e manter o ponto de vista pessoal fora do grau de imersão e de conhecimento de causa. Para Silva (2020), o papel do pesquisador transcende, na pesquisa, a mera coleta e análise de dados, é mister uma reflexão crítica sobre os pressupostos teóricos para permitir o pesquisador

evitar vieses e garantir a coerência e a validade do estudo.

A pesquisa necessitada de recursos humanos exige uma maior dificuldade na sua apreciação, a realização da pesquisa *in situ* quando da necessidade de programação devido as indisponibilidades de agenda, preparação de dispositivos para colher dados, viabilização de ambientes para que estes se encontrassem propícios a coleta, não produzindo interferências, etc. Sobretudo tocar em assuntos ou perguntas que, pudessem na concepção dos sujeitos, discorrer o comprometimento destes de alguma forma. Ademais, a permissão das instituições em ceder os locais para que fossem colhidas as entrevistas.

Transpostas estas e quaisquer entraves, principiava-se o processo de apreciação dos dados para o projeto, a dificuldade do acesso a acervos e documentos normativos ainda que estes fossem de conhecimento público e de acesso via internet, dificulta-se o colhimento destes principalmente devido a forma de como as normas são alimentadas na nuvem. A maior parte dos documentos legais estão na forma imagem, o que dificulta qualquer necessidade de leitura, formatação nos programas de edição de texto. As entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, se dataram de 13/12/2024 a 20/12/2024.

A avaliação em profundidade do Programa de Autonomia Escolar assomado no Município de Maracanaú e alterações pertinentes aos eixos analíticos de contexto, conteúdo, trajetória institucional, temporalidade e territorialidade do programa supracitado aventaram dados pertinentes e indispensáveis a uma melhor apreciação. Sobretudo; revisão dos repasses reclamados pelos sujeitos, engessamento dos prolegômenos da lei que ampara a política e ampliação da autonomia. Por conseguinte, exsurge a sugestão de investigações subsequentes que possam assistir os indicadores a fim de abarcar novos subsídios visando o aprimoramento do programa.

Diante desse contexto, é possível estabelecer fundamentos fulcrais que demandam aprimoramento contínuo, com vistas a assegurar a consolidação efetiva da autonomia no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e, por conseguinte, potencializar a implementação de uma política pública mais consistente, abrangente e verdadeiramente transformadora. Dentre esses aspectos, podemos destacar;

i) Uma reavaliação do papel dos processos decisórios, pois a dependência excessiva dos sujeitos institucionais em relação aos processos decisórios burocráticos e formais deve ser revista. Promovendo assim, uma maior flexibilização e humanização dos processos decisórios poderia permitir uma maior participação ativa de todos os envolvidos. Recomenda-se, portanto, a promoção de espaços deliberativos mais inclusivos, onde os profissionais da educação, gestores possam contribuir de uma forma ainda mais participante nas decisões que impactam

suas atividades e escolhas educacionais.

ii) Provocar uma descentralização responsável, pois embora a descentralização seja uma estratégia eficaz para a promoção da autonomia, a responsabilidade não pode ser delegada de maneira superficial ou disfarçada. O que se observa no texto é a transferências de responsabilidades de forma inadequada, o que pode fragilizar a política como um todo. Nesse sentido, seria fundamental que a descentralização da autonomia fosse acompanhada de ações concretas que garantam a capacitação contínua dos gestores locais e o monitoramento das decisões tomadas nas esferas descentralizadas. A transferência de responsabilidades deve ser alinhada com a formação adequada e com o suporte contínuo, evitando que se torne uma simples "pseudobenefício".

iii) A capacitação e acompanhamento constantes de todos os atores envolvidos na política em si. Entendemos que a autonomia não deve ser entendida como uma simples delegação de responsabilidades, mas como um processo contínuo de capacitação e formação. Para que os sujeitos institucionais se tornem verdadeiramente autônomos, é necessário que o PAE invista de forma mais robusta na capacitação desses indivíduos. A implementação de cursos, seminários e oficinas, que promovam uma compreensão mais aprofundada da autonomia, pode ajudar a superar a dependência de estruturas centralizadoras.

iv) O apoio institucional e integração de redes, além da descentralização, o fortalecimento das redes de apoio e colaboração entre as diferentes instâncias educacionais, sobretudo municipais, pode contribuir para a implementação de uma autonomia mais sólida e efetiva. A criação de redes de apoio técnico e pedagógico entre as instituições pode garantir que os profissionais tenham o suporte necessário para tomar decisões mais informadas e eficazes, não estando estes sujeitos em última análise, a decisões centralizadas.

Essas iniciativas podem prover expedientes que podem servir de argumentos para converter o PAE em uma política de maior efetividade prática, transcendendo uma autonomia meramente nominal para alcançar uma emancipação substantiva, ao mesmo tempo em que fomentam um ambiente educacional caracterizado pela inclusão ativa, participação democrática e flexibilidade adaptativa frente às especificidades de cada contexto regional.

5.3 Recomendações da pesquisa avaliativa para a agenda pública e produto técnico

Considerando os achados da pesquisa avaliativa sobre o PAE, nos apropriamos de pontos relevantes que merecem um olhar a fim de promover uma, ainda maior, efetividade do programa nas instituições escolares de Maracanaú. Listaremos observâncias embasadas e

ancoradas nas argumentações expostas na presente pesquisa a partir dos sujeitos institucionais inerentes a formulação, implementação, execução e da comunidade abrangidas pela política pública. Para efeito de recomendações para a política pública do PAE:

- a) **Revisão da legislação e normativas** que regulam a autonomia escolar, com o objetivo de reduzir a burocracia e ampliar a capacidade de decisão das escolas, respeitando os princípios da legalidade e da transparência.
- b) **Reestruturação dos critérios de repasse de recursos financeiros**, garantindo maior equidade entre as unidades escolares e considerando suas demandas específicas e contextos de vulnerabilidade social.
- c) **Fortalecimento e capacitação dos Conselhos Escolares**, promovendo sua atuação como instâncias reais de gestão democrática, controle social e corresponsabilidade na aplicação dos recursos e na definição das prioridades escolares.
- d) **Maior alinhamento entre descentralização financeira e autonomia pedagógica**, permitindo que as escolas façam investimentos mais autônomos e eficazes em formação docente, infraestrutura e materiais pedagógicos.
- e) **Criação de canais permanentes de escuta e participação da comunidade escolar**, fomentando o engajamento das famílias, alunos e profissionais da educação no planejamento e na avaliação das ações do PAE.
- f) **Estabelecimento de mecanismos de monitoramento e avaliação contínua**, com indicadores que considerem não apenas desempenho, mas também inclusão, equidade e bem-estar da comunidade escolar.

Entendemos que a tônica tomada nesta pesquisa é um tema complexo que envolve enésimas vertentes de investigação, sendo multifacetada e dinâmica, sendo assim não tendo sua finalidade concluída. Todos os processos que envolvem uma política pública de caráter, sobretudo, de autonomia, devem ser sistematicamente estudados e revisados com finalidade de dar suporte a esta temática. A ideia da promoção da transferência de decisão e responsabilidade traspassada às escolas é algo defendido por muitos estudiosos no contexto hodierno de educação de suma importância. A complexidade inerente aos processos que envolvem as políticas públicas desta natureza exige um olhar sistemático e crítico, capaz de acompanhar as transformações e desafios que emergem no contexto educacional. Destarte, é imperativo que essa autonomia seja acompanhada de mecanismos de apoio, monitoramento e avaliação, a fim de garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma equitativa e sustentável.

De maneira concreta a dispor para a sociedade escolar empreendemos que a presente

investigação, ao analisar em profundidade o Programa de Autonomia Escolar (PAE) implementado na rede municipal de ensino de Maracanaú (CE), revelou contribuições relevantes para o aprimoramento da gestão educacional e do exercício da autonomia no âmbito escolar, especialmente no que concerne à articulação entre as diretrizes legais e a prática cotidiana das unidades de ensino. Esta constatação torna-se ainda mais evidente quando se observa o papel desempenhado pelos Conselhos Escolares, que se revelam como instâncias fundamentais de deliberação coletiva, participação democrática e corresponsabilização pela qualidade do processo educativo.

Ao compreender a trajetória institucional do PAE e as ações desempenhadas pelas Unidades Executoras à luz dos princípios da administração pública a pesquisa indica que o fortalecimento da autonomia escolar deve estritamente vir acompanhado de suporte técnico, orientação normativa e instâncias de controle social que assegurem a responsabilidade compartilhada no processo educativo.

Desse modo, os resultados desta investigação contribuem com subsídios concretos para a formulação de políticas educacionais mais participativas, democráticas e eficazes. Sua devolutiva à sociedade escolar se dá não apenas como um diagnóstico da implementação do PAE, mas como uma contribuição propositiva que pode orientar gestores públicos, educadores e demais membros da comunidade na construção de uma escola mais autônoma, transparente e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao valorizar a autonomia como princípio estruturante da gestão escolar democrática, este estudo reafirma a escola como espaço privilegiado de construção coletiva, em que a corresponsabilidade, o diálogo e a participação são condições indispensáveis para o fortalecimento da educação pública de qualidade.

A Cristiane que ora finaliza esta dissertação é inegavelmente distinta daquela que a iniciou. O percurso investigativo e a imersão na escrita deste trabalho representaram um marco significativo em meu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse trajeto, minhas habilidades de análise foram substancialmente fortalecidas, assim como minha capacidade de produzir conhecimento científico com potencial de impacto na política pública educacional. A conclusão desta etapa, portanto, atesta não apenas a consolidação de um estudo aprofundado, mas também a demonstração de perseverança, organização e um firme comprometimento com os objetivos traçados.

A presente pesquisa me impulsionou a explorar as camadas de um tema complexo, incitando o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante da intrincada realidade educacional. Ao debruçar-me sobre o Programa de Autonomia Escolar (PAE) no município de Maracanaú, obtive uma visão mais abrangente das diversas perspectivas que permeiam sua

implementação desde gestores escolares e professores até conselheiros escolares e das frequentes dissonâncias entre o ideal teórico e a vivência prática. O conjunto de habilidades mobilizadas neste processo de pesquisa revela-se um valioso capital transferível para as mais diversas áreas da minha atuação profissional, conferindo-me maior preparo para investigar problemas, fundamentar decisões em evidências concretas e propor soluções inovadoras.

Minha trajetória profissional, em particular a experiência no acompanhamento da gestão financeira das escolas de Maracanaú, demonstrou ser um alicerce fundamental para o aprofundamento deste estudo. Essa vivência no cotidiano das unidades escolares, permeada pelos desafios enfrentados pelos gestores, despertou em mim a motivação intrínseca para investigar a fundo a efetividade do Programa de Autonomia Escolar (PAE) e sua real contribuição para a elevação da qualidade da educação no município.

Essa proximidade com a realidade educacional aguçou meu questionamento central acerca da efetiva autonomia proporcionada pelo PAE e seu impacto direto nos processos de aprendizagem. A autonomia, como explorado sob a luz de autores como Kant, Habermas e Castoriadis, transcende a simples liberdade de ação, englobando a capacidade de indivíduos e coletividades de estabelecerem suas próprias normas e de participarem ativamente das instâncias decisórias.

Contudo, a análise minuciosa dos dados coletados revelou que a autonomia escolar em Maracanaú ainda enfrenta limitações consideráveis. Apesar da premissa de descentralização que norteia o PAE, as escolas invariavelmente se deparam com entraves burocráticos e uma significativa dependência da Secretaria de Educação, fatores que restringem sua capacidade de autogestão. Essa constatação explicita a latente tensão entre a autonomia formalmente prescrita e a autonomia realmente experimentada, um tema que ressoa profundamente tanto em minha trajetória profissional quanto acadêmica.

Acredito firmemente que esta avaliação em profundidade do PAE oferece contribuições substanciais para o município, fornecendo um diagnóstico abrangente que considera as múltiplas vozes dos atores envolvidos e as complexidades inerentes ao contexto local. Almejo que os resultados desta pesquisa possam servir como subsídio para o aprimoramento do programa, fortalecendo a autonomia das escolas e, por conseguinte, impulsionando uma educação de qualidade superior para os estudantes de Maracanaú.

Em suma, o processo de pesquisa e escrita desta dissertação configurou-se como uma jornada de notável crescimento pessoal e profissional. Os desafios encontrados ao longo do caminho demandaram perseverança, organização e um comprometimento ainda mais intenso com meus objetivos. A pesquisa proporcionou não apenas o desenvolvimento de habilidades

analíticas robustas e a capacidade de produzir conhecimento científico relevante, mas, fundamentalmente, o cultivo de uma postura crítica e reflexiva diante da complexa realidade educacional de Maracanaú.

REFERÊNCIAS

- ABREU, André Batista de Albuquerque. **O Programa de Autonomia Escolar: a avaliação dos gestores escolares**. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008. p. 779-796. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/13124/8520>. Acesso em: 25 set. 2024.
- ADRIÃO, X. Y.; BEZERRA, Z. W. Práticas gerencialistas do âmbito privado no serviço público: um estudo das implicações na gestão e qualidade dos serviços públicos. **Revista de Administração Pública**, v. 47, n. 6, p. 1234-1255, 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativíssimo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.
- AKKARI, Abdeljalil. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 161-178, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xbLfgctXZkHmbGd8YBMkrdp/>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- ALECRIM, Edinei Messias. A escola e seu papel social na emancipação do sujeito: uma análise da visão dos professores da cidade de Barro Alto-BA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2018, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/ler/8268>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o FMI desde Bretton Woods: 70 anos de história. **Revista direito GV**, v. 10, n. 2, p. 469-496, 2014.
- ALMEIDA, João. **Subfinanciamento e Autonomia Escolar: Desafios e Perspectivas**. Revista Brasileira de Políticas Educacionais, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2020.
- ALVES, Miriam Fábila; SILVA, Andréia Ferreira da. Análise do PNE e do PDE: continuidades ou rupturas? In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 101-118.
- ALVES, M. T. G. *et al.*. “Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras”. Rio de Janeiro, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 22, nº 84, p.671-703, set. 2023.
- AMORIM, M. M. **Labirintos da autonomia: a utopia socialista e o imaginário em Castoriadis**. Fortaleza: EUFC, 1995.
- ANUÁRIO DO CEARÁ**. Maracanaú. 2025. Disponível em: <https://www.anuariodoceara.com.br/guia-das-cidades/fichas-dos-municipios/maracanau/?utm>. Acesso em: 1 mar. 2025.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Maria Benildes Uchôa de. A gestão pedagógica faz a diferença na escola? **Educação & Linguagem**, ano 6, n. 1, p. 69-89, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2019/05/5_REdLi_20191.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

ARAÚJO, M. F.; RODRIGUES, L. P. A implementação de políticas públicas educacionais no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 22, n. 4, p. 85-101, 2020.

AZEVEDO MELLO, Rachel Costa; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2020.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Publicações**. Disponível em <https://www.bcb.gov.br/pec/boletim/banual2006/rel2006p.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

BARRETO, J. P.; FURTADO, M. S. Políticas públicas e gestão educacional: uma análise crítica das reformas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 29-45, 2015.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: a construção de um conceito jurídico. Belo Horizonte: Fórum, 2014

BASSO, Daniela. BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campos de Jataí**, volume 1, número 16. 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BIONDI, Daniela; MARTINI, Angeline; LIMA NETO, Everaldo Marques. Uma introdução ao conforto termo ambiental do Colégio Estadual Santa Gemma Galgani, Curitiba, Paraná, Brasil. **Floresta**, v. 45, n. 2, 2015.

BITTAR, A. F.; FERREIRA JR., J. A. A gestão da educação pública no Brasil: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 9, n. 1, p. 45-60, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Brasília: CNS. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS. 2016.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 10**, de 18 de abril de 2013. República Federativa do Brasil, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de operação e implementação do Projeto Fund escola III (MOIP)**. Brasília: MEC/Fund escola, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Altera o artigo 40 da Constituição Federal, para dispor sobre a aposentadoria dos servidores públicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Brasília: FNDE, [1998]. Disponível em: Acesso em: 25 set. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil (2009)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pde/>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.666**, de 21 de janeiro de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Participação dos pais no conselho escolar**. 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32665-participacao-dos-pais-no-conselho-escolar>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

BUCCI, M. P. D. Políticas públicas e direito administrativo. **Revista de informação legislativa**, v. 34, n. 133, p. 89-98, jan./mar. 1997 | Revista Trimestral de Direito Público, n. 13, p. 134-144, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/198>. Acesso em: 23 set. 2024

BUCCI, M. P. D. **Direito Administrativo e Políticas Públicas**. São Paulo: Saraiva, 2022.

CAMURÇA, Kamile Lima de Freitas; MOREIRA, Antônio Nilson Gomes; BRAGA, Gleíza Guerra de Assis. Programa de Autonomia Escolar: desafios para a construção progressiva da autonomia financeira das escolas de Maracanaú, no Ceará. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 5, v. 2, n. 10, p. 37-43, jul./dez. 2012.

CAMURÇA, Kamile Lima. **Programa de Autonomia Escolar**: desafios para a construção progressiva da autonomia financeira das escolas de Maracanaú, no Ceará. *Revista Aval*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 106-129, 2019. Disponível em: <https://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/article/download/106/129>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CARNUT, Leonardo. Pesquisa social ou pesquisa qualitativa? Uma dis (des) cu (constru) ss (ç) ão em pauta na saúde coletiva. **Saúde em Debate**, v. 43, n. 120, p. 170-180, 2019.

CARVALHO, L. F.; OLIVEIRA, M. F.; LIMA, L. P. A formação continuada de professores e a implementação de práticas inclusivas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 79-96, 2014.

CARVALHO, L. F.; PEREIRA, A. M. O papel dos Conselhos Escolares na promoção da autonomia e inclusão educacional. **Revista de Políticas Educacionais**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 103-118, 2017.

CASIMIRO, L. M. S. M de; SOUZA, T. P de. A tutela do direito à saúde pela Administração Pública: delineando o conceito de tutela administrativa sanitária. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 7, n. 2, p. 601-629, maio/ago. 2020.

CASTELHANO, Marcos Vitor Costa; VIEIRA, Lidiane Torres; FERNANDES, Jaciara Mayara Batista. Entrevista semiestruturada enquanto estratégia metodológica significativa em pesquisas de cunho educacional: um estudo narrativo. **REDES-Revista Educacional da Sucesso**, v. 3, n. 1, p. 189-198, 2023.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 1975.

CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do labirinto II**: os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

CASTRO, Rodrigo Batista de. Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública. **Anais do Encontro da ANPAD**, 2005. Disponível em: https://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=NTI4MQ%3D%3D. Acesso em: 26 jan. 2025.

CASTRO, Liliane Borba; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Gestão democrática da escola: autonomia compartilhada pela participação social. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/download/8462/5769/18713>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CAZIMIRO FILHO, Constantino Ribeiro. **Os desafios da gestão democrática e o papel do gestor como facilitador no contexto escolar**. 2021.

CHOMSKY, N. *Necessary Illusions: Thought Control in Democratic Societies*. South End Press. 1989.

CONSELHO ESCOLAR: entenda o que é e como funciona! **Guia da Escola**, 2024.
Disponível em: <https://www.guiadaescola.com.br/conselho-escolar-entenda-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em: 26 jan. 2025.

COSTA, Anderson Gonçalves; ARAÚJO, Karlane Holanda. Evidências da produção stricto sensu sobre o Prêmio Escola Nota Dez: resultados, gestão e efeitos nas escolas do Ceará (2013–2020). **Revista Meta: Avaliação**, v. 15, n. 48, p. 531-554, 2023.

COSTA, M. L.; MAGALHÃES, R. A. Desafios e perspectivas da educação inclusiva no Brasil: uma análise das políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 1, p. 45-61, 2023.

COSTA, J. R.; SILVA, A. M. Desafios e perspectivas das políticas públicas educacionais no Brasil: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 23, n. 2, p. 45-61, 2022.

COUTRIM, Erica de Cássia Modesto. O conceito de autonomia aplicado ao processo de aquisição de línguas estrangeiras na era da informação. **Revista Entre Línguas**, v. 2, n. 1, p. 41-50, 2016.

DAVIES, B. BANSEL, P. Neoliberalismo e educação. **Revista Internacional de Estudos Qualitativos em Educação**, 20(3), 247–259. 2017.

DA FONSECA, Kênia Cristina; BARRIOS, Maria Elba Medina. Gestão Democrática Participativa: Um Caminho para o Sucesso na Educação de Jovens e Adultos. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 34, n. 1, p. 559-570, 2024.

DELGADO, João Paulo *et al.* Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspectiva dos diretores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Educacional Anísio Teixeira, 2007.

DRESCHER, G. A. A educação e a política pública: reflexões sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 65, p. 45-58, 2015.

DUARTE, A. H. C. Pesquisa avaliativa de políticas e programas sociais: conceitos e pressupostos teórico-metodológicos. In: **Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos; Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais; Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental**. 2024. p. e3652-e3652.

EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os “slogans” na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

FARIA, C. A. P. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-169, out. 2005.

FERNANDES, M. D. E.; SCAFF, E. A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 327-345, maio/ago. 2013.

FIRDON, Jean-Marie. Construir uma amostra. IN: PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

FLEURY, S. **Governo Lula**: continuísmo no 1º ano, mudança no 2º? 2006. Disponível em www.desempregozero.org.br/205639. Acesso em: 23 set. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2022.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, v. 36, p. e69766, 2020.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis, Vozes. 1995.

FONSECA, Mirella Villa de Araujo Tucunduva da. Gestão descentralizada e autonomia escolar: congruência. **Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco**, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/2515/2043>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. **Pesquisa documental**. Editora chefe Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira Editora executiva Natalia Oliveira Assistente editorial, v. 42, 2023.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do conhecimento e o discurso sobre a linguagem**. 1972.

FOUCAULT, M. (1979). **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**. Vintage Books.

FRANÇA, M. **Gestão educacional nos anos 90**: um estudo sobre a descentralização financeira. 2001, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má)qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2012.

FREITAS, Talvacy Chaves de; LACERDA, Juciano de Sousa. A “Pedagogia da Autonomia” de Freire e a “Autocomunicação de Massa” de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 44, n. 3, p. 145-158, 2021.

FREITAS, Dirce Ney. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FREY, B. S. A economia da felicidade. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 29-49, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRISCH, Max. **Diários 1946-1949**. Zurique: Suhrkamp Verlag, 1972.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na educação básica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 1355-1376, 2018.

GARCIA, Paulo Sérgio. Infraestrutura escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 587-608, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964734003/html/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Beatriz Miranda. A política de descentralização de recursos da educação básica brasileira à luz dos programas educacionais de manutenção escolar. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 3, 2024.

GONÇALVES, Daniela do Rosário Venâncio. **A importância do Conselho Escolar nas escolas públicas do Brasil**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/69595>. Acesso em: 25 jan. 2025.

GONÇALVES, J. L. A política pública e suas implicações no desenvolvimento social: uma análise crítica. **Revista de Estudos Políticos**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 45-59, 2008.

GONZAGA, Maria do Socorro de Melo. **Avaliação de políticas públicas no financiamento da educação**: o Programa de Autonomia Escolar (PAE) na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho, Maracanaú – CE. 2024. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. **Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa**. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 155–183, 2020. DOI:

10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322. Disponível em:
<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 7 out. 2024.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 903-923, jul./set. 2010. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300014>. Acesso em: 17 abr. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ: Secretaria de planejamento e gestão (SEPLAG) instituto de pesquisa e estratégia econômica do Ceará (IPECE). In: HOLANDA, Marcos Costa. **Ceará: Produto interno Bruto Trimestral**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 1 fev. 2006. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2016/07/PIB2006.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ: Secretaria de planejamento e gestão (SEPLAG) Instituto de pesquisa e estratégia econômica do Ceará (IPECE). In: HOLANDA, Marcos Costa. **Ceará: Resultados do PIB Municipal 2002-2006**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 1 dez. 2008. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2016/07/PIB_MUNICIPAL_2006.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

GUARESCHI, P. A. Representações Sociais: Alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTOSCHOLZE, C. **Novas Contribuições para a Teorização e Pesquisa em Representação Social**. Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP 10, 1996.

GUEDELHO, C. V. **Avaliação em profundidade da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Piauí**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2017.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 19, n. 2, p. 201-210, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

GUSSI, A. F. Outras epistemologias: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2 n. 16, p. 168-183, jul./dez. 2019.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**. V. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HABERMAS, J. **The Theory of Communicative Action**. Beacon Press. 1984.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a origem da ontologia social**. Tradução de Maria Lucia Borges. São Paulo: Editora 34, 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Brasília (DF): IBGE; 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 fev. 2025.

JALES, Francisca Ticiane Gondim da Costa. **Avaliação do Programa de Autonomia Escolar a partir da participação dos conselhos escolares do município de Maracanaú-CE**. 2024. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

JESUS, Nadja Maria Amado de. **Difusão do conhecimento na política de colaboração implementada pelo Programa de Apoio à Educação Municipal em Itatim/Bahia**. 2020. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33374/1/Tese%20de%20Doutorado_NADJA%20AMADO%20%281%29.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KIPNIS, Beatriz. **Educação no Brasil**: As principais políticas públicas das últimas três décadas. 24. Brasil: Yasmim Melo e Fernando Abrucio, 8 jun. 2021. Fundação FHC. Disponível em: https://fundacaoofhc.org.br/linhasdotempo/educacao/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwu-63BhC9ARIsAMMTLXRYBfOdstlyhokls-TPQcwhk9pfzYQtFZ5zP6G-nWrt1MW-XEiS8hAaAt53EALw_wcB. Acesso em: 23 set. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Ed. Boitempo, 2019.

LEITE, Paulo Mauricio Pimenta Pereira; LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro. A política de *accountability* na educação pública. In: **Considerações sobre o fazer docente**-volume 2. Editora Científica Digital, 2024. p. 150-163.

LEITE, Emanuel Andrade. **Tessituras afro referenciadas**: Contribuições pedagógicas em processos formativos de professoras e professores das escolas municipais de Maracanaú. 2021. 187 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente. Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Ceará - IFECTC, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2021.

LEJANO, R.P. **Parâmetros para a análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Campinas, SP: Ed. Arte Escrita, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 157-186.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico,

2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 7. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2020.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 2 dez. 2023.

LIMA, L. M.; DE OLIVEIRA, A. F.; GUARDASHEKI, A. A educação e o processo de inclusão de alunos com deficiência: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 19-34, 2016.

LIMA FILHO, José Edmar. Esclarecimento e educação em Kant: a autonomia como projeto de melhoramento humano. **Trans/Form/Ação**, v. 42, p. 59-84, 2019.

LIMA, Licínio C. *et al.* A gestão democrática das escolas e das universidades, nos 50 anos de abril. **Revista Lusófona de Educação**, v. 63, n. 63, 2024.

LIMA, Licínio C. Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, p. 172-192, 2020.

LIMA, L.C. Elementos de hiper burocratização da administração educacional. In: LUCENA, C; REIS, J. (org.). **Trabalho e Educação no século XXI**. São Paulo. Editora Xamã, 2012, p. 129–58.

LIMA, Luciana Leite; STEFFEN, Mariana Willmersdorf; D'ASCENZI, Luciano. Políticas públicas. Lima, Luciana Leite. IN: D'ASCENZI, Luciano. **Políticas públicas, gestão urbana e desenvolvimento local [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018. p. 35-82, 2018.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Eliana Alves. Autonomia, participação e gestão financeira dos recursos do PDE - Escola nas escolas da rede estadual do Maranhão. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 2, p. 8321-8326, 2023.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, L. Análise de políticas públicas. **Dicionário Crítico: política de assistência social no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, p. 18-21, 2016.

LIMA, Fábio Alves de; ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. **A autonomia na gestão da escola pública: um estudo de caso**. Métodos e Pesquisa em Administração, v. 1, n. 2, p. 25-33, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/mepad/article/download/32172/16718/72324>. Acesso em: 28 jan. 2025.

LÜCK, Esther Hermes. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação**. Porto Alegre, p. 258-267, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MACARINI, Adlaine da Silva Motta; PEREIRA, Antônio Serafim. Autonomia financeira: implicações para a organização pedagógica da escola. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 13, n. 23, p. 182-196, 2019.

MACHADO, R. S.; PEREIRA, A. L. A construção de políticas públicas educacionais para a inclusão de alunos com deficiência no Brasil. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 25, n. 2, p. 123-139, 2020.

MADDISON, A. **The World Economy**: a Millennial Perspective. Paris: OECD, 2001

MALTA, Tayse Farias Gomes Eloi; RIBEIRO, Rafael Martins; DOS SANTOS, Cristina Silva. Autonomia escolar: perspectiva para uma gestão democrática. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 2, p. 184-208, 2021.

MARACANAÚ. Prefeitura de Maracanaú. **Aspectos Gerais**. Online, 2022. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/aspectos-gerais>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação. **Relatório de mapeamento das escolas. Diretoria de Ensino e Aprendizagem**. Maracanaú, 2023.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.096**, de 19 de maio de 2006. Cria o Programa de Autonomia Escolar – PAE, no âmbito do Município de Maracanaú e dá outras providências.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.205**, de 04 de maio de 2007. Altera a Lei nº 1.096, de 19 de maio de 2006, que dispõe sobre o Programa de Autonomia Escolar – PAE.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.266**, de 05 de dezembro de 2008. Cria o Programa de Autonomia Escolar – PAE, no âmbito do Município de Maracanaú PAE EMERGENCIAL e dá outras providências

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.502**, de 19 de maio de 2009. Cria o Programa de Autonomia Escolar – (PAE-Infantil), no âmbito do Município de Maracanaú e dá outras providências.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.539**, de 02 de março de 2010. Autoriza a transferência de recursos financeiros aos conselhos escolares das escolas municipais para a promoção da acessibilidade em suas instalações.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 2.446**, de 03 de dezembro de 2015. Modifica o Programa de Autonomia Escolar – PAE, instituído pela Lei 1.096, de 19 de maio de 2006, e dá outras providências.

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

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 2.517**, de 16 de maio de 2016. Modifica a Lei Nº2.446, de 03 de dezembro de 2015, que modifica o Programa de Autonomia Escolar – PAE e Lei Nº2.447, de 03 de dezembro de 2015, que autoriza o chefe do Poder Executivo a promover as ações para criação, instalações e funcionamento dos Conselhos Escolares, na forma que especifica.

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

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

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1.175**, de 8 de fevereiro de 2007. Altera a Lei nº 1.096, de 19 de maio de 2006, que dispõe sobre a criação do Programa de Autonomia Escolar - PAE. [S. l.], 8 fev. 2007.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 3.212**, de 14 de dezembro de 2015. Disciplina o Programa de Autonomia Escolar (PAE), criado pela lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015, estabelece os procedimentos para execução e prestação de contas dos recursos transferidos.

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

MARACANAÚ. **Lei nº 3.073**, de 20 de outubro de 2021. Modifica e consolida o Programa de Autonomia Escolar - PAE, no âmbito do Município de Maracanaú, e dá outras providências. Disponível em: <https://camaramaracanau.ce.gov.br/leis/3366>. Acesso em: 27 jan. 2025.

MARACANAÚ. **Base Curricular de Maracanaú (BCM)** — Introdução. Maracanaú: Secretaria de Educação, 2025. Disponível em: https://sge.maracanau.ce.gov.br/livros/BCM_Introdu%C3%A7%C3%A3o_.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

MARTINS, Paulo Henrique de Lima; SILVA, Maria Lúcia da. **Gestão dos recursos financeiros da educação**: um estudo em cinco municípios do Ceará. Linhas Críticas, Brasília, v. 27, p. e34818, 2021. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v27/1981-0431-LC-27-e34818.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

MARTINS, Edivaldo-Cesar Camarotti; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 62, 2019.

MARTINS, Jorge. **A descentralização e a administração autárquica da educação: contributos críticos para um balanço e perspectivas**. Fórum Português de Administração Educacional, 2022. Disponível em: https://fpae.com.pt/wp/wp-content/uploads/2023/07/eBook_1_DescentralizAdministAutarquicaEducacao_JorgeMartins.pdf?. Acesso em: 8 mar. 2025.

MARTINS, Carlos Eduardo. O Brasil e a dimensão econômico-social do governo Lula: resultados e perspectivas. **Revista katálysis**, v. 10, p. 35-43, 2007.

MALTA, Tayse Farias Gomes Eloi; RIBEIRO, Rafael Martins; SANTOS, Cristina Silva dos. **Autonomia escolar**: perspectiva para uma gestão democrática. *Política e Gestão Educacional*, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9131>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MASSAÚ, Guilherme Camargo; KARCK, Liege. A autonomia como elemento fundamental da dignidade humana. **Revista Direito & Paz**, v. 1, n. 42, p. 251-267, 2020.

MASSON, Máximo Augusto Campos; VAN ACKER, Maria Teresa Vianna. Educação escolar e gestão democrática do ensino: perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 84-104, 2018.

MASTRODI, Josué; IFANGER, Fernanda Carolina de Araújo. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de direito brasileira**, v. 24, n. 9, p. 03-16, 2019.

MATTOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 540-555, 2010.

MELLO, Marcelo Domingues. Fundamentos da Gestão Escolar. **Revista Educação Continuada** (Eletrônica). Vol.6, n.2, p. 6-13, 2024 - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, J. C. A interação social como mediadora no processo de ensino-aprendizagem: a importância das zonas de desenvolvimento proximal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 53, p. 15-30, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. N. G. **A implementação da autonomia financeira da escola em municípios cearenses**. 2018. Tese de Doutorado. Tese de doutorado, Universidade Estadual do Ceará. Repositório Institucional da UECE.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Ed. revista e modificada pelo autor - 16ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 350p.

MOROSINI, Maria Valéria Costa. Neoliberalismo e gerencialismo: impactos no trabalho, formação e saúde dos profissionais da atenção básica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1-20, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/GRJJKr3ddb5qJ6cxDvzFGHM/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MULLER, Kleiton da Silva. **Implementação da política de autonomia financeira das escolas públicas da rede municipal de ensino de Alvorada/RS**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Educat, 2002.

NANNI, Giovanni; FILHO, José Camilo dos Santos. IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 125-138, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18966/10050>. Acesso em: 24 set. 2024.

NIEBUHR, Joel de Menezes et al. **Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos**. 2. ed. Curitiba: Zênite, 2021. 283 p. Disponível em: https://www.zenitenews.com.br/materiais/livros/nova_lei_ed02.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

OLIVEIRA, Maria José de. **O papel da SME no suporte às escolas no âmbito do PAE**. Portal: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <https://portel.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/REGIMENTO-INTERNO-SEMED.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

OLIVEIRA, Marcela Pinheiro Camilo de. **Gestão Escolar, Eficiência e Emancipação**: um estudo sobre a relevância da gestão escolar e sua contribuição para uma educação eficiente e emancipadora. 2019. 98f. Dissertação (Mestrado Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar) - Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Católica Portuguesa, Braga.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de; SILVA, Carlos Diogo Mendonça da; BENIGNO, Gabriela Gomes Freitas. Privatizar é preciso: o ataque neoliberal à educação pública brasileira. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

OLIVEIRA, Jose Pedro Fernandes Guerra de. **O Princípio da Eficiência na Administração Pública**. Jusbrasil, 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-principio-da-eficiencia-na-administracao-publica/487523360>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, F. A. **Governos Lula, Dilma e Temer**: do espetáculo do crescimento ao inferno da recessão e da estagnação (2003-2018). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019.

OLIVEIRA, L. F.; NUNES, A. C. Inovação e desafios na educação básica: práticas pedagógicas e políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 75-94, 2023.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13º ed. Pontes Editora: Campinas, SP, 2020.

ORLANDI, E. **Terra à Vista**. Campinas: Unicamp, 1990.

PAUGAM, Serge. A reflexividade do sociólogo. IN: IN: PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. Cortez, 2017.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PARENTE, Juliano Mota. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 259-280, 2017.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental.v.2**. 2014.

PEREIRA, Cintia; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Pesquisa Qualitativa na área da Educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 3, p. 992-1001, 2023.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp**. Campinas-SP, v. 23, n. 2(68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. **Público não-estatal**: estratégias para o setor educacional brasileiro. O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, p. 137-153, 2005.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.15.

PILETTI, R. A. Gestão pública e políticas educacionais: o impacto das reformas no Brasil. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 7, n. 2, p. 101-119, 2006.

PINTO, José Reginaldo et al. Educação permanente: reflexão na prática da enfermagem hospitalar. **Tempus–Actas de Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. ág. 155-165, 2015.

PLATÃO. **A República**. Trad. de Maria Lúcia de A. Costa. São Paulo: Editora 34, 2005.

PORDEUS, M. P; ALVES, S. R. M; CAETANO, W. de S.; NUNES, K. J. O. Direito e Políticas Públicas: uma apreciação de base epistemológica do constitucionalismo. *In*: **Políticas Públicas em Perspectivas**: caracterização teórico-prática e interdisciplinar em Educação, Sociologia, Direito, Serviço Social, Psicologia e Administração Pública. 184p. Editora CRV: Curitiba, 2023.

POLO, José Carlos. Autonomia da Gestão Financeira da Escola. **GIÁGIO**, Mônica, 2001.

QUINTANNA, Adriana Ribeiro dos Santos et al. Escola para que te quero? Um diálogo sobre a natureza e especificidade do trabalho pedagógico e afirmação da escola. **Revista Labirinto (UNIR)**, v. 31, p. 276-294, 2020.

RECK, J. R. **O direito das políticas públicas**: regime jurídico, agendamento, formulação, implementação, avaliação, judicialização e critérios de justiça. Belo Horizonte: Fórum, 2023.

REYES JUÁREZ, Alejandro. Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 19, n. 2, 2017. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412017000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 25 jan. 2025.

RIBEIRO, Jaudréia. Gestão Escolar e Financiamento: Os Desafios da Escassez de Recursos. **Revista Brasileira de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2020a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13067>. Acesso em: 8 mar. 2025.

RIBEIRO, Rômulo Afonso Santos. Breve reflexão sobre as implicações da política neoliberal na educação brasileira. **Caderno Inter saberes**, v. 9, n. 19, p. 176-103, 2020a.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. **Avaliação Formativa em Foco**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/4465e999-d9a4-4cb9-bb1f-23b832b7506c>. Acesso em: 25 jan. 2025.

RINALDI, C. **Diálogos com ReggioEmília**: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra 2014.

ROCHA, M. N. P. **Mulheres na ciência**: Uma avaliação das políticas públicas de apoio à maternidade implementadas no âmbito da pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2022.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 16, mar. 2011, p. 55-73.

RODRIGUES, L. C. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, v. 1, n.1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Fernanda. Autonomia Escolar e Normas Legais: Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2021.

RODRIGUES, Otília Maria Alves da Nóbrega; DANTAS, Alberto; FREITAS, Erika Rodrigues de; SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da; OLIVEIRA, Livia Gonçalves de. A democracia no âmbito do conselho escolar: um estudo em escolas públicas do ensino

fundamental do Distrito Federal. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 85, p. 903-923, maio/ago. 2021.

ROEHRIG, Rosângela Inês. Escola, um espaço para aprender? **Anais do III Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Especialização da Área da Educação**. 2023.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da. **Políticas públicas**: introdução [recurso eletrônico] / Júlia Gabriele Lima da Rosa, Luciana Leite Lima, Rafael Barbosa de Aguiar. — Dados eletrônicos. — Porto Alegre : Jacarta, 2021.

ROSAR, M.F **Administração Escolar**: um problema educativo ou empresarial?.5. ed. São Paulo. Autores Associados, 2013.

ROSEMBERG, Flúvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**.3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 185-212, 2018.

SANTOS, José Saulo Nogueira dos. **A virtude como objeto da dialética em Platão**. 2024. 116 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGFIL) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação—ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação—construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **Anais...** São Paulo—SP. 2011. p. 01-1.

SANTOS, F. S.; OLIVEIRA, M. L. Conselhos Escolares e a construção da autonomia: desafios e estratégias para a descentralização educacional. **Revista Brasileira de Educação e Gestão**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 112-130, 2019.

SARTORI, G. **A Teoria da Democracia Revisitada**. Ática. 1987.

SÁTYRO, Natália Guimarães Duarte; D'ALBUQUERQUE, Raquel Wanderley. O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades. **Sociedade e Cultura**, v. 23, 2020.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FNDEB**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília , v. 93, n. 234, p. 291-322, ago. 2012 . Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SEVERGNINI, Elizandra *et al.* Gestão escolar e os aspectos de disfunção burocrática: proposta de um modelo conceitual. **Caderno de Administração**, v. 30, n. 2, p. 76-98, 2022.

SILVA, C. C. (org.) **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina**, 2010.

SILVA, Givanildo da. **O programa dinheiro direto na escola (PDDE) como mecanismo da Descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 283-301, 2005.

SILVA, Edna Selma David. **Autonomia e razão pública na filosofia de Immanuel Kant: a propósito da emancipação humana**. 2021. 168 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Maria Aparecida da. Autonomia das escolas públicas: limites e possibilidades. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e0220031, 2021a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315943012_Autonomia_das_escolas_publicas_limites_e_possibilidades. Acesso em: 26 mar. 2025.

SILVA, M. O.S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. Maria Ozanira da Silva e Silva (Org). São Paulo: Veras Editora, 2008, p. 19 a 108.

SILVA, M. O. S. (coord). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos - metodológicos**. São Paulo, Veras Editora, 2011.

SILVA, Maria Ozanira *et al.* O judiciário e as funções essenciais à justiça como sujeitos de políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, v. 23, n. 2, p. 829-843, 2019.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP. Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 224 p. 2002.

SILVA, Franciely Fátima Da. **A participação da comunidade no ambiente escolar**. Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/95113>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVA, J. M.; PEREIRA, A. C. O impacto das políticas públicas no desempenho educacional de alunos da rede municipal. **Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 19, n. 5, p. 42-59, 2017.

SILVA, José de Ribamar Sá; BARROS, Vaidira. **Avaliação de políticas e programas sociais: um destaque ao sentido das variáveis contextuais**. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233143397.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. O espaço da Administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA N. S. C. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SIMÕES, Rogério; MOURA, João Marcos Bosi Mendonça. Pesquisa documental: uma técnica para a identificação de problemas na captação de recursos federais no setor de saneamento básico. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 6, p. 9196-9218, 2023.

SINGER, H. **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola** / Helena Singer (org.). — São Paulo : Moderna, 2015. — (Coleção territórios educativos ; v. 1). Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Territorios-Educativos_Vol1.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

SOARES, Thiago Barbosa. **Concisa apresentação da linguística: um panorama da gramática comparada à pragmática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SOARES, A.S.F.O discurso jornalístico e seus rituais. **Revista ECO-PÓS**, v.10, n.2, jul/dez, 2007, p. 181-196

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

SOUSA, Sandra Maria Zakia L. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 264-283.

SOUZA, A.R.;TAVARES, T.M. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 269-285, maio/ago. 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SOUZA, Maria Luiza de. **A importância dos recursos financeiros na gestão democrática das escolas públicas**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/5128/2/Maria%20Luiza%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SOUZA, Vaneide Gomes. Um isomorfismo institucional, estratégias, sustentabilidade e suas relações. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, v. 7, n. 2, 2023.

SOUZA, Vilma Aparecida et al. PDDE como política pública de financiamento da educação:

origem, objetivos e base legal. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 6, p. e5185-e5185, 2024.

SOUZA, Celina. **Política Pública**: uma revisão da literatura. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. p. 25-84. 2007.

TASCA, J. E. *et al.* **An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs**. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, n. 7, p. 631- 655, 2010. <http://dx.doi.org/10.1108/03090591011070761>.

TAYLOR, C. (1997). **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. Edições Loyola.

TELLES, V. Indicadores sociais entre objetividade e subjetividade. In: **Seminário internacional sobre indicadores sociais para inclusão social do núcleo de estudos e pesquisas em seguridade e assistência social do programa de estudos pós-graduados da PUC-SP**, 1., 2003, São Paulo. São Paulo: [N.L], 2003. p. 1-8.

TINOCO, Dinah dos Santos *et. al.* Avaliação de políticas públicas: modelos tradicionais e pluralista. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v.15, n.2, p. 305-313, jul./dez. 2011.

U. S. GOVERNMENT. Council of Foreign Affairs. **Economic Report of the President**. Washington, 2001-2006.

UNESCO; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **A influência da infraestrutura escolar na qualidade da educação**. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/infraestrutura-influencia-qualidade-da-educacao/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educação& Sociedade**, v. 23, p. 96-107, 2002

VALENTIM, George Lopes. **Programa de autonomia escolar**: limites e possibilidades para a construção progressiva da autonomia financeira das escolas municipais de Maracanaú. 2024. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

VERSIANI, Ângela França; MONTEIRO, Plínio Rafael Reis; REZENDE, Sérgio Fernando Loureiro de. Isomorfismo e variação da gestão escolar na rede pública brasileira de Ensino Fundamental. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, p. 382-395, 2018.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 407-428, 2006.

Viana, Peleje. A construção da identidade cultural no contexto educacional: desafios e perspectivas. **Revista de Estudos Culturais**, v. 22, n. 3, p. 45-60, 2019.

WEBER, M. **Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

WEINMAN, Carlos. O conceito de Iluminismo em Kant e sua implicação com a moralidade e a política. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 6, n. 2, p. 201-212, 2015.

WITTMANN, L. C. **Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. In: Em Aberto: Gestão Escolar e Formação de Gestores.** Brasília, v.17, n.72, p.88-96, fev./jun. 2000.

WOLIN, Sheldon S. **Democracy incorporated: Managed democracy and the specter of inverted totalitarianism-new edition.** Princeton University Press, 2017.

WU, X; RAMESH, M; HOWLETT, M; FRITZEN, S. **Guia de Políticas Públicas: gerenciando processos.** Brasília: ENAP, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Bookman editora, 2015.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÕES PARA A PESQUISA E TCLE



Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação e Avaliação de Políticas Públicas

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Ao Ilmo. Sr. George Lopes Valentim
 Secretário de Educação de Maracanaú

Prezado,

Eu Cristiane Rodrigues Batista, matrícula nº 18.169 discente do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), estou desenvolvendo um projeto de dissertação sobre: QUE AUTONOMIA É ESSA? UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA DE AUTONOMIA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ (CE). Sendo assim, solicito a vossa contribuição com a realização do estudo, sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa. O desenvolvimento do estudo será de responsabilidade da discente, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares. Agradecemos sua contribuição em participação como colaborador de pesquisa e solicitamos a sua autorização para pesquisa de informações para estudos acadêmicos, bem como publicações em eventos e revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, será referenciado o projeto em questão, mantendo-se o sigilo necessário quando tratar-se de nomes. Informamos que essa pesquisa não acarretará nenhum dano material ou pessoal para as partes (pesquisador e pesquisado).

Objetivo geral da pesquisa: Avaliar o Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú (Ceará) e suas implicações no processamento de gestão financeira e de mudanças nas escolas.

Os(as) pesquisadores(as) estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

_____ Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (UFC) – Siape 1685520	_____ Cristiane Rodrigues Batista Matrícula: 18.169 CPF: 775.601.083-34
--	---

Considerando, que fomos informados (as) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o

meu consentimento em autorizar a utilização dos dados em pesquisa científica. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Fortaleza, ____ de _____ de 2024.

ASSINATURA

Cargo/Função: _____

CPF: _____

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Apêndice B1 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com o Gestor Geral e o Coordenador Administrativo-financeiro

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	1. Gênero: 2. Idade: 3. Escolaridade: 4. Cargo/Função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	1. Como você percebe a autonomia escolar garantida pela LDB no contexto da sua escola? 2. De que forma o PAE tem influenciado a capacidade de tomar decisões estratégicas sobre as práticas pedagógicas e administrativas? 3. Qual o papel do Conselho Escolar nas decisões estratégicas da escola sob o impacto do PAE? 4. O PAE tem contribuído para o fortalecimento do envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola? Se sim, de que maneira? 5. Quais desafios a sua escola enfrenta ao tentar alinhar a autonomia prevista na LDB com as diretrizes e limitações do PAE? 6. De que maneira o contexto específico de Maracanaú impacta a implementação do PAE em sua escola? 7. Como o conteúdo do PAE dialoga com as necessidades locais da sua escola e da comunidade escolar? 8. O PAE facilita ou limita a autonomia escolar ao considerar as especificidades do município? Por quê 9) Como se deu a implantação do PAE na escola? Você poderia me descrever como foi o começo do PAE, em que Gestão e quais setores estavam presentes na trajetória do PAE na Escola. 11) Qual o envolvimento da comunidade, pais ou alunos nessa trajetória? 12) Qual o papel da Gestão Escolar dentro do funcionamento do PAE? 13) São tomadas ações sem o consentimento da SME pela Gestão escolar para assegurar a efetividade do programa? Se sim, quais?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	1. Você saberia me dizer como e quando aconteceu a implantação do PAE ? 2. Quais foram os principais avanços alcançados pela sua escola com o apoio do PAE? 3. Como a SME têm apoiado a escola em relação às práticas administrativas e pedagógicas? 4. De que forma os princípios da administração pública, como eficiência, eficácia, e transparência, são aplicados no contexto das ações das Unidades Executoras? 5. Quais lacunas ou desafios ainda precisam ser enfrentados pelas Unidades Executoras para garantir uma gestão mais autônoma e democrática? 6. Você considera que a escola tem conseguido conciliar a prática pedagógica e administrativa com os princípios defendidos na teoria de

		autonomia escolar?
4	Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	1. Como você percebe a relação entre a autonomia e gestão democrática na aplicação do PAE ao longo do tempo? 2. Em que medida o PAE permitiu à sua escola adaptar-se às mudanças nas demandas pedagógicas e administrativas ao longo dos anos? 3. O contexto territorial de Maracanaú trouxe alguma inovação ou particularidade à implementação do PAE que você considera relevante? 4. Como a temporalidade do PAE, considerando sua evolução histórica, tem contribuído para alinhar os objetivos estratégicos da escola com as necessidades da comunidade local?

APÊNDICE B2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O REPRESENTANTE DE PAIS, PARTICIPANTE DO CONSELHO ESCOLAR

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	1. Gênero: 2. Idade: 3. Escolaridade: 4. Grau de parentesco com o aluno:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	1. Você acha que a autonomia escolar acontece no Conselho Escolar? 2. Você acha que as decisões tomadas no Conselho Escolar são a partir do que é possível pelo PAE? 3. Você percebe que a escola tem mais liberdade para decidir sobre questões diárias depois do PAE? 4. Você notou alguma mudança no envolvimento da comunidade escolar nas decisões desde a implementação do PAE? 5. Você, como representante dos pais no Conselho Escolar, sente que sua voz é ouvida e considerada nas decisões da escola? 6. O que você sabe sobre o conteúdo e os objetivos principais do Programa de Autonomia Escolar no município de Maracanaú? 7. Na sua opinião, as práticas pedagógicas e administrativas discutidas no Conselho Escolar são a partir das necessidades da comunidade local? Como o contexto da sua comunidade é levado em conta no planejamento e na execução das ações definidas pelo Conselho Escolar?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	1. Desde a implementação do PAE, você notou mudanças significativas na forma como as decisões são tomadas na escola? Quais foram elas? 2. Na sua visão, as ações das Unidades Executoras refletem princípios como eficiência, transparência e participação democrática? 3. Você percebe que as decisões administrativas e pedagógicas da escola têm se tornado mais eficazes ao longo do tempo com o apoio do PAE? 4. Quais desafios você acredita que ainda precisam ser superados para que o PAE funcione plenamente?
4	Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	1. Como sua experiência como membro do Conselho Escolar mudou sua visão sobre o funcionamento da escola e sua gestão? 2. Você acredita que os pais têm um papel importante e ativo nas decisões da escola? Por quê? 3. Quais ações ou decisões do Conselho Escolar, influenciadas pelo PAE, tiveram maior impacto no aprendizado e no ambiente escolar dos alunos? 4. Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar a relação entre a escola, o Conselho Escolar e a comunidade local no contexto do PAE? 5. Você acredita que as características específicas de Maracanaú e da região onde está a escola, tem sido devidamente considerada no planejamento e execução do PAE? 6. O que você acredita que poderia ser feito para que o PAE atenda melhor às demandas específicas de sua escola e do território em que ela está inserida.

APÊNDICE B3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O REPRESENTANTE DE PROFESSORES PARTICIPANTE DO CONSELHO ESCOLAR

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	1. Gênero: 2. Idade: 3. Escolaridade: 4. Cargo/Função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	1. O que você conhece sobre os objetivos e diretrizes do PAE no município de Maracanaú? 2. Na sua opinião, como o conteúdo do PAE dialoga com as necessidades específicas da escola e da comunidade local? 3. De que forma o contexto territorial de Maracanaú influencia a implementação do PAE e as decisões tomadas pelo Conselho Escolar? 4. Quais mudanças você percebeu nas práticas pedagógicas e administrativas da escola desde a adoção do PAE? 5. O que você acredita que poderia ser aprimorado no PAE para atender melhor as demandas locais da comunidade escolar?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	1. Como sua participação no Conselho Escolar impacta sua prática pedagógica e sua visão sobre a gestão escolar? 2. De que forma o PAE tem contribuído para fortalecer a gestão democrática na escola? 3. Você acredita que a voz dos professores é devidamente considerada nas decisões estratégicas do Conselho Escolar sob o PAE? Por quê? 4. Como o Conselho Escolar pode melhorar o diálogo entre professores, administração escolar e comunidade local para implementar melhor as ações do PAE? 5. Quais iniciativas específicas do PAE você considera mais relevantes para promover uma gestão pedagógica e administrativa eficiente e participativa?
4	Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	1. Como a evolução histórica do PAE tem impactado a gestão escolar e as práticas pedagógicas em sua escola? 2. Em que medida as características específicas do bairro ou região de Maracanaú onde está localizada sua escola, influencia as decisões estratégicas do Conselho Escolar? 3. Como você percebe o equilíbrio entre as diretrizes gerais do PAE e as necessidades específicas do território escolar em que atua? 4. Quais mudanças históricas no contexto político ou social de Maracanaú influenciaram diretamente a implementação do PAE em sua escola? 5. O que pode ser feito para alinhar melhor as decisões pedagógicas e administrativas às especificidades territoriais e históricas da sua comunidade escolar?