



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS

DENISE MATOS DE ANDRADE

AVALIAÇÃO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE FORTALEZA: AVANÇOS E PERCEPÇÕES DOS GESTORES E
PROFESSORES(AS) A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 169/2014 ATÉ
2025

FORTALEZA
2025

DENISE MATOS DE ANDRADE

AVALIAÇÃO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE FORTALEZA: AVANÇOS E PERCEPÇÕES DOS GESTORES E
PROFESSORES(AS) A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 169/2014 ATÉ 2025

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador(a): Dr. Rafael Barros Barbosa

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)

A566a Andrade, Denise Matos de.

Avaliação da autonomia pedagógica das escolas públicas municipais de Fortaleza : avanços e percepções dos gestores e professores(as) a partir da implementação da Lei n.º 169/2014 até 2025 / Denise Matos de Andrade. – 2025.

103 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. Rafael Barros Barbosa.

1. Autonomia pedagógica. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Gestão democrática. 4. Lei n.º 169/2014. 5. Projeto político-pedagógico. I. Título.

CDD 320.6

DENISE MATOS DE ANDRADE

AVALIAÇÃO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE FORTALEZA: AVANÇOS E PERCEPÇÕES DOS GESTORES E
PROFESSORES(AS) A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 169/2014 ATÉ 2025

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 15/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Barros Barbosa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Adriana de Oliveira Alcantara
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Mário Viana Martins
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

A minha família.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar a minha eterna gratidão a todos os que de alguma forma me ajudaram a concluir este trabalho, o qual marca uma evolução na minha vida profissional. Primeiramente, agradeço a Deus, pois, em todos os momentos que pensei em desistir, Ele me levantou e me fortaleceu para continuar, e, diante das tribulações, Ele nunca me abandonou.

À minha família, que durante todo o processo esteve comigo. Sempre me apoiou na realização de todos os meus sonhos, e, nos momentos mais difíceis, não largou a minha mão. Agradeço por cada conselho e motivação durante todo o processo. Aos meus familiares, todo o meu amor e eterna gratidão.

A todos os participantes desta pesquisa, em especial aos gestores, coordenadores e professores das escolas da rede municipal de Fortaleza, os quais contribuíram de forma generosa ao abrirem as portas de suas instituições e compartilharem seu tempo, suas vivências e suas valiosas percepções. Agradeço por cada entrevista, por cada diálogo e por me permitirem aprender tanto com suas experiências. Este trabalho é um reflexo direto da riqueza de suas contribuições.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael, agradeço por estar comigo nesta jornada e acompanhar meu crescimento acadêmico com leituras e autores importantes para a realização da minha pesquisa.

A banca examinadora composta pelos professores Dra. Adriana de Oliveira Alcântara e Dr. Francisco Mário Viana Martins, agradeço pelas contribuições enriquecedoras para o aperfeiçoamento deste estudo.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), pois, com suas didáticas excelentes, passaram todo o conhecimento necessário para meu enriquecimento acadêmico, bem como, crescimento profissional.

Aos meus colegas de mestrado e a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada, meu muito obrigado.

RESUMO

O presente estudo avalia a política de autonomia pedagógica nas escolas públicas municipais de Fortaleza–CE, a partir da implementação da Lei Complementar n.º 169/2014. A pesquisa traz como objetivo entender a política de autonomia pedagógica em duas escolas públicas municipais de Fortaleza, pertencentes ao Distrito de Educação 2, a partir da percepção de gestores, coordenadores e professores sobre a Lei Complementar n.º 169/2014. Essa lei estabelece a gestão democrática nas escolas, promove a autonomia às unidades escolares para elaborar seus projetos pedagógicos, cria órgão colegiados para garantir a participação social, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE) para o repasse de recursos e atualiza o Estatuto do Magistério até 2025. A coleta de dados foi efetuada nas unidades escolares de Fortaleza – CE, envolvendo análise documental, grupos focais e entrevistas semiestruturadas com dez profissionais da educação, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos e professores. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e descritiva, a análise dos dados ocorreu a partir de entrevistas, visando à compreensão das percepções e experiências dos sujeitos no contexto de sua prática laboral. Os resultados apontam que a Lei n.º 169/2014 é reconhecida como um marco institucional que legitimou a gestão democrática e consolidou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento basilar da identidade escolar, com ênfase na valorização do contexto local. No entanto, a investigação revela uma dualidade expressiva: a autonomia, embora legalmente instituída, enfrenta desafios substanciais em sua efetivação prática, sendo frequentemente percebida como uma autonomia condicionada. A influência da gestão central, a busca por resultados em avaliações externas e a demanda por formação continuada para o corpo docente emergem como os principais fatores restritivos a uma liberdade pedagógica plena. Conclui-se que a referida legislação foi fundamental para a criação das condições de possibilidade para a autonomia. Entretanto, sua plena concretização constitui um processo em desenvolvimento, que transcende o enquadramento legal, exigindo uma reconfiguração das relações de poder, investimento contínuo na qualificação profissional e a consolidação de uma cultura participativa.

Palavras-chave: autonomia pedagógica; políticas públicas educacionais; gestão democrática; lei nº 169/2014; projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical autonomy policy in municipal public schools in Fortaleza, Ceará, since the implementation of Complementary Law No. 169/2014. The research aims to evaluate the pedagogical autonomy policy of two municipal public schools in Fortaleza, belonging to Education District 2, from Complementary Law 169/2014 until 2025, through the perceptions of school administrators, coordinators, and teachers. Data collection was carried out in two schools in Fortaleza, Ceará, and involved document analysis, focus groups, and semi-structured interviews with ten education professionals, including administrators, pedagogical coordinators, and teachers. The methodology adopted was qualitative and descriptive in nature. Data analysis was based on interviews and aimed to understand the perceptions and experiences of the subjects in the context of their work practice. The results indicate that Law 169/2014 is recognized as an institutional milestone that legitimized democratic management and consolidated the Political-Pedagogical Project (PPP) as a fundamental instrument of school identity, with an emphasis on valuing the local context. However, the research reveals a significant duality: autonomy, although legally established, faces substantial challenges in its practical implementation, often being perceived as a conditional autonomy. The influence of central management, the pressure for results in external evaluations, and the demand for continuing education for teaching staff emerge as the main factors restricting full pedagogical freedom. It is concluded that this legislation was fundamental in creating the conditions that made autonomy possible. However, its full implementation constitutes an ongoing process that transcends the legal framework, requiring a reconfiguration of power relations, continued investment in professional qualifications, and the consolidation of a participatory culture.

Keywords: pedagogical autonomy; public educational policies; democratic management; law 169/2014; political-pedagogical project.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição de idade entre os participantes.....	69
Gráfico 2 –	Distribuição de tempo de atuação dos profissionais da educação.....	70
Gráfico 3 –	Perfil de formação dos profissionais entrevistados.....	70
Gráfico 4 –	Percepção geral dos entrevistados sobre a Lei n.º 169/2014.....	71
Gráfico 5 –	Principais avanços percebidos pelos participantes.....	72
Gráfico 6 –	Principais desafios enfrentados pelos participantes.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Matriz de codificação e categorização temática dos diretores.....	73
Tabela 2 –	Matriz de codificação e categorização temática dos coordenadores.....	79
Tabela 3 –	Matriz de codificação e categorização temática dos professores.....	83

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ADR	Acompanhamento de Resultados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Diretrizes de Base da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMDE	Programa Municipal de Desenvolvimento do Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	Surgimento e desenvolvimento das políticas públicas.....	16
2.2	Política pública educacional no Brasil: conceitos.....	18
2.3	Contexto das políticas públicas educacionais no Brasil e seus avanços.....	22
2.4	Políticas públicas na perspectiva da gestão escolar.....	27
2.5	O Projeto Político Pedagógico na perspectiva da LDB.....	28
2.6	O Plano Nacional de Educação (PNE) e o que trata a Meta-19.....	30
2.7	As políticas educacionais e as estratégias para se atingir a Meta-19.....	31
2.7.1	<i>A compreensão da Lei Complementar n.º 169 de 12 de setembro de 2014, capítulo III – da autonomia da escola pública.....</i>	33
2.8	A Lei Complementar n.º 169, de 12/09/2014 – Seção I – da Autonomia Pedagógica.....	40
2.9	Conceito de autonomia pedagógica.....	43
2.10	A autonomia pedagógica no contexto escolar.....	46
2.11	O fazer pedagógico dos docentes e a autonomia pedagógica.....	56
2.12	Estudos acerca da lei complementar n.º 169/2014.....	58
3	METODOLOGIA.....	61
3.1	Quanto à abordagem, objetivos e procedimentos.....	62
3.2	Quanto aos instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa.....	64
3.3	Quanto à análise dos dados.....	65
3.4	Quanto ao <i>lôcus</i> da pesquisa.....	67
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	69
4.1	Análise dos dados coletados nas entrevistas.....	69
4.2	<i>Visões dos diretores sobre a Lei n.º 169/2014 nas escolas municipais de Fortaleza.....</i>	73
4.2.1	<i>Visões dos Diretores Sobre a implementação da Lei 169/2014 nas escolas.....</i>	75
4.2.2	<i>Visão dos Diretores sobre a autonomia pedagógica após a implementação da Lei n.º 169/2014 nas escolas municipais de Fortaleza.....</i>	76
4.3	Visões dos coordenadores sobre a Lei n.º 169/2014 nas escolas municipais de Fortaleza.....	79

4.3.1	<i>Importância e percepção da Lei complementar n.º 169/2014.....</i>	81
4.3.2	<i>Impacto na prática da coordenação e do docente.....</i>	81
4.3.3	<i>Contribuições, avanços e dificuldades.....</i>	81
4.3.4	<i>A evolução do Projeto Político-Pedagógico (PPP).....</i>	82
4.4	Visões dos professores sobre a Lei n.º 169/2014 nas escolas municipais de Fortaleza.....	82
4.4.1	<i>Relevância e percepção da Lei Complementar n.º 169/2014.....</i>	84
4.4.2	<i>Impacto na prática docente.....</i>	85
4.4.3	<i>Contribuições, progressos e dificuldades.....</i>	86
4.4.4	<i>A Evolução do Projeto Político-Pedagógico (PPP).....</i>	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICE A – ENTREVISTA DOS GESTORES(AS).....	97
	APÊNDICE B – ENTREVISTA DOS COORDENADORES.....	99
	APÊNDICE C – ENTREVISTA DOS PROFESSORES(AS).....	102

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais fazem parte de um trabalho de gestão, de uma administração voltada aos desafios da educação e sua realidade apresentada (Silva K. *et al.*, 2024). Segundo a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB), Lei n.º 9394/96, “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” (Brasil, 1996, art. 15). Nesse sentido, a autonomia pedagógica nas instituições públicas do município de Fortaleza ganha destaque com a implementação da Lei n.º 169/2014, ao promover maior responsabilidade e liberdade às unidades escolares na condução de seus processos pedagógicos.

A Lei Complementar n.º 169/2014 é uma legislação municipal que estabelece diretrizes para uma gestão democrática participativa. Seu objetivo é ampliar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas municipais, possibilitando que a comunidade escolar desempenhe papel mais ativo na tomada de decisões (Fortaleza, 2014). Nesse cenário, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) se configura como documento norteador, por orientar ações futuras a partir da realidade e da história da escola; funcionando como mediador de decisões, organização das práticas e análise de resultados (Longhi; Bento, 2006). Além disso, o PPP expressa a identidade da instituição e deve refletir as diretrizes curriculares e os princípios da gestão democrática (Flores; D’Água; Gonçalves, 2020).

Desse modo, a autonomia escolar em conjunto com o PPP se coloca como um meio para a superação de estruturas centralizadoras e pouco alinhadas à realidade social, de modo a promover uma educação contextualizada, fundamentada nos preceitos sociais e na cultura local (Candido; Gentilini, 2017). Entretanto, algumas instituições cumprem apenas determinações oficiais, e as práticas “autônomas” previstas no PPP apresentam-se de forma incipientes, revelando as dificuldades das instituições em planejar e desenvolver práticas voltadas para o desenvolvimento de um projeto autônomo, a partir de sua realidade (Oliveira *et al.*, 2012).

No entanto, a concretização dessa autonomia levanta desafios consideráveis. Gestores encontravam dificuldades na aplicação de políticas eficientes devido à falta de autonomia e recursos, enquanto a avaliação de desempenho dos professores necessitava de critérios padronizados. Mesmo após a promulgação da lei, os gestores enfrentam o desafio complexo de conciliar a liberdade na tomada de decisões com a responsabilidade pela qualidade do ensino, o que exige uma interação essencial com o corpo docente para que a autonomia pedagógica seja realmente implementada.

Dessa forma, a interação com os profissionais da educação mostra-se essencial para

compreender de que maneira a autonomia pedagógica é exercida nas instituições escolares. As percepções desses atores acerca dos avanços decorrentes da Lei n.º 169/2014 evidenciam tanto as oportunidades quanto os desafios que ainda precisam ser superados para assegurar uma educação pública de qualidade no município de Fortaleza. A escolha desse tema fundamenta-se na necessidade de compreender de que forma a autonomia pedagógica pode influenciar a qualidade do ensino nas escolas públicas municipais. Trata-se de uma temática relevante, pois permite refletir sobre as diferenças entre a autonomia pedagógica no âmbito da gestão escolar e aquela exercida na gestão de sala de aula, evidenciando os desafios e as possibilidades inerentes a cada uma dessas dimensões.

Nesse contexto, torna-se importante analisar o distanciamento existente entre o que é previsto nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e o que se concretiza na prática cotidiana das escolas. Assim, investigar a relação entre autonomia pedagógica, políticas públicas, processos avaliativos e aplicação curricular possibilita compreender as tensões, limites e potencialidades envolvidos na construção dessa autonomia, bem como seus impactos sobre a gestão e a prática educativa. Compreender como a autonomia pedagógica vem sendo vivenciada nas escolas municipais de Fortaleza e quais as perspectivas futuras para o sistema educacional local constitui um trabalho minucioso, que envolve a atuação de gestores, coordenadores e professores nos avanços das políticas públicas. Nesse contexto, a temática investigada suscita uma questão central: seria possível alcançar uma efetiva autonomia pedagógica nas escolas públicas municipais de Fortaleza a partir das percepções e experiências de gestores e professores, especialmente diante da implementação da Lei Complementar n.º 169/2014?

Considerando esse contexto, esta pesquisa tem como objeto duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, localizadas no Distrito de Educação 2, sendo a primeira a Escola Municipal Frei Agostinho Fernandes, a qual atende alunos da Educação Infantil e fundamental 1 e 2; e a segunda a Escola Municipal Maria Felício Lopes, que também atende alunos do ensino fundamental 1 e fundamental 2. Ambas ficam no mesmo bairro e vivenciaram integralmente o processo de implementação da Lei Complementar n.º 169/2014, constituindo contextos adequados para avaliar seus efeitos na autonomia pedagógica.

Por esse viés, este estudo tem por finalidade avaliar, de forma abrangente e criteriosa, como a autonomia pedagógica está sendo executada nas escolas públicas municipais de Fortaleza, a partir das diferentes percepções de gestores, coordenadores e docentes sobre o progresso e desafios proporcionados pela Lei Complementar n.º 169/2014. A investigação articulada à avaliação da autonomia com as práticas previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e políticas educacionais demonstra não apenas as oportunidades de desenvolvimento do

ensino, mas também a melhoria na gestão escolar e a participação ativa da comunidade no ambiente escolar.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar a autonomia pedagógica nas referidas escolas públicas municipais de Fortaleza a partir da implementação da Lei Complementar n.º 169/2014, examinando a percepção de gestores, coordenadores(as) e professores(as). Para isso, busca-se identificar as mudanças decorrentes da lei, compreender os avanços percebidos pelos profissionais e analisar os desafios enfrentados no processo de consolidação da autonomia. Já os objetivos específicos buscam: a) identificar as principais mudanças nas práticas educativas decorrentes da implementação da lei; b) analisar as percepções dos gestores, coordenadores e professores sobre a autonomia pedagógica proporcionada pela lei; e c) investigar os desafios e avanços enfrentados com a aplicação da lei nas escolas.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e descritiva, embasada na perspectiva da avaliação em profundidade, conforme proposta por Rodrigues (2008; 2016) em seus trabalhos voltados para análise de políticas públicas. Nessa avaliação, a pesquisa toma relevância para uma melhor compreensão das dinâmicas internas das instituições de ensino, assim como para a análise das percepções dos educadores. A autonomia pedagógica permite que haja uma maior análise do ambiente escolar, adaptada às suas realidades, promovendo com isso uma educação mais eficaz e significativa. Outra abordagem utilizada foi a proposta de análise temática apresentada por Dias e Mishima (2023), a qual se destaca pela sistematização das etapas de interpretação de dados qualitativos. Esse procedimento metodológico possibilitou organizar e compreender, de maneira mais aprofundada, as entrevistas realizadas com gestores, coordenadores e professores, permitindo a identificação de núcleos de sentido e a construção de categorias temáticas. Para a coleta de dados, foram utilizadas técnicas, como análise documental, grupo focal e a realização de entrevistas semiestruturada em 2(duas) escolas com os participantes da pesquisa, que são: 2 gestores escolares, incluindo 2 coordenadores(as) pedagógicos(as) e 6 professores(as), totalizando 10 participantes.

Dessa forma, a investigação ofereceu subsídios para avaliar a efetivação da autonomia pedagógica no contexto das escolas públicas municipais de Fortaleza, evidenciando avanços, limitações e desafios presentes no ambiente escolar. Ao explorar essas dimensões, este estudo colabora para a reflexão crítica sobre o papel da escola como ambiente de aprendizagem significativa e de execução da gestão democrática, além de proporcionar incentivos para o desenvolvimento de estratégias que colaborem para uma educação pública de qualidade, alinhada às necessidades locais e à realidade dos profissionais da educação.

O trabalho está dividido em quatro seções, a iniciar pela introdução, contemplando nela a contextualização do tema, as políticas públicas educacionais que se apresentam no bojo da problematização, como é definido o PPP, a justificativa para a realização desta pesquisa e os objetivos propostos para definir o percurso do trabalho. Na segunda seção, é apresentada a metodologia, contemplando para isso o quadro – eixos de análise da avaliação em profundidade preconizada por Rodrigues (2008; 2016). A pesquisa é de campo, documental e qualitativa como apresenta a avaliação em profundidade. Na terceira seção, são analisados os temas e subtemas: Contexto das Políticas Públicas Educacionais no Brasil e seus avanços; Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva da LDB; o Plano Nacional de Educação (PNE) e o que trata a meta-19; a compreensão da Lei Complementar n.º 169/2014 de 12/09/2014; e, por fim, a Autonomia da Escola Pública – princípios e desafios. Em seguida temos, na quarta seção, uma apresentação dos resultados e discussões do trabalho. Essa seção é subdividida em dois momentos, um que mostra a visão e percepções dos profissionais da escola (Gestores, Coordenadores (as) e Professores (as)), e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Surgimento e desenvolvimento das políticas públicas

Tratar sobre o conceito de políticas públicas é uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo complexa, por parte de diversas teorias composta por estudiosos que trazem à luz a importância desses segmentos frente às diretrizes da atuação do Estado em áreas como a saúde, a educação, ao meio ambiente e à saúde. Segundo Souza (2006, p. 37) a política pública “permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz”. As políticas públicas fazem parte de um conjunto de ações e decisões importantes tomadas pelos governos para que possam vir a atender às necessidades da sociedade.

O surgimento dessas políticas remonta a períodos históricos importantes à luz da história em que o Estado começa a assumir um papel mais ativo e dinâmico diante da realização do bem-estar social.

O termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política expressa, assim, a conversão das decisões privadas em decisões e ações públicas que afetam a todos (Pereira, 1994, p. 77).

As políticas públicas fazem parte do processo histórico da humanidade elas tiveram uma representação importante na humanidade no período da antiguidade, em especial nas políticas de grandes polos de riqueza como áreas relevantes de civilizações como a Mesopotâmia e Egito, onde, nesse período, foram implementadas medidas importantes para trazer uma maior garantia da segurança, da produção de alimentos e principalmente da saúde. Pode-se afirmar, portanto, segundo Brenner, Amaral e Caldas, 2008, p. 5), que as “[...] políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade [...]”. É importante frisar que, com a implantação das políticas do Estado moderno, com um novo olhar sobre a gestão e a administração da coisa pública e em especial no século XVII, as políticas públicas passaram a se estruturar de forma mais sistemática. Filósofos, como Thomas Hobbes e John Locke, discutiram o papel do governo na proteção dos direitos dos cidadãos, estabelecendo as bases para uma intervenção estatal mais robusta. Pode-se afirmar, à luz do direito Público, segundo Almeida e Gonzalez (2024, n. p), que:

O campo de aplicação do Direito Público contemporâneo é vasto e diversificado, abrangendo áreas que regulam desde as relações entre o Estado e os cidadãos até as relações entre Estados soberanos. Em uma era de crescente complexidade social, econômica e ambiental, o Direito Público desempenha um papel crucial na garantia da ordem, dos direitos e da justiça em nossas sociedades. No entanto, os desafios enfrentados, como a globalização, as mudanças climáticas e os conflitos armados, exigem abordagens inovadoras e colaborativas para fortalecer e adaptar o Direito Público às necessidades e realidades do mundo contemporâneo.

É importante pontuar que, com o passar do tempo, em especial com a consolidação das políticas públicas e sua diversidade como áreas importantes da saúde, segurança e principalmente a educação, houve um aumento expressivo de investimento em escolas públicas e programas de alfabetização.

Diante de uma visão histórica e de trajetórias das políticas aplicadas, com o passar dos anos, as políticas públicas passaram a enfrentar de certo modo novos desafios. Portanto, problemas relacionados ao meio ambiente, como as mudanças climáticas, migrações forçadas e principalmente as crises econômicas, exigiram uma abordagem integrada nas políticas públicas do nosso País.

Com a expansão das tecnologias, do mundo cada vez mais globalizado, da celeridade das informações, ocorreu na sociedade, de uma forma geral, um novo olhar sobre diversas temáticas aplicadas ao mundo moderno. Novas políticas voltadas à educação e à excelência dos direitos do ser humano ter o mínimo de formação têm mudado a política do nosso País para um ciclo de oportunidades.

No Brasil, as políticas públicas tornaram-se um dos temas mais importantes para a efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais. Todos sabemos que o acesso à saúde, moradia, educação, transportes, infraestrutura, trabalho, previdência social, meio ambiente e patrimônio histórico depende de sua adequada implementação (Sarmiento, 2012, p. 9).

Portanto, com a participação da sociedade civil no processo de formulação de políticas dinâmicas e de implantação de projetos voltados à educação e outros segmentos importantes para a sociedade, assim como de movimentos sociais como da aplicação de organizações não governamentais diante da defesa dos direitos humanos e da promoção da justiça social, essa interação entre governo e sociedade civil é de suma importância para uma maior garantia de que as políticas possam vir a atender às necessidades da população vigente.

Para Lowi, a política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia,

políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente (Souza, 2006, p. 28).

Diante do posicionamento de Lowi, as políticas distributivas estão, de certo modo, relacionadas às decisões governamentais que não consideram a limitação de recursos. Essas políticas acabam por trazer um grau de favorecimento a determinados grupos sociais. As políticas regulatórias são mais transparentes ao público, elas acabam sendo mais visíveis, portanto, são constituídas de um papel relevante na regulação de comportamentos e práticas dentro da sociedade moderna. Já a política redistributiva faz parte de uma ampliação maior de pessoas e de forma mais contínua impõe perdas concretas e imediatas para certos grupos sociais; e, por fim, no que diz respeito às políticas constitutivas, elas focam nos procedimentos que regem a elaboração e implementação das políticas públicas. Elas estabelecem as regras do jogo político e influenciam como as outras políticas são formuladas e executadas.

Desde suas origens até os dias atuais, as políticas públicas fazem parte de desafios de caráter ideológico, político, partidário e buscando melhor ordenamento ao que as políticas públicas se propõem. Com a globalização e as novas tecnologias aplicadas, as políticas públicas têm se adaptado às mudanças sociais e econômicas que têm ocorrido no País. Portanto, as tecnologias digitais também têm impactado de forma expressiva nas políticas públicas. Para enfrentar os desafios futuros, é relevante que se tenha um maior fortalecimento entre governos e cidadãos, garantindo que as ações estatais sejam, de certo modo, efetivas diante da promoção do bem-estar coletivo.

2.2 Política pública educacional no Brasil: conceitos

O conceito de política é bastante amplo e complexo, faz parte da organização social e do funcionamento, sistematização e métodos aplicados às instituições governamentais. As políticas fazem parte das diretrizes e das ações que visam a regular de forma direta a vida em sociedade, promovendo o bem-estar de caráter coletivo e mediando conflitos existentes.

A Política fica então vista como o estudo e a prática da canalização de interesses, com a finalidade de conseguir decisões. Isto já foi chamado de arte, com razão. Pois a Política requer um talento especial de quem a pratica, uma sensibilidade especial, um jeito especial, uma vocação muito marcada, é portanto, uma arte (Ribeiro, 2010, p. 10).

Pode-se afirmar que as políticas fazem parte das decisões tomadas por indivíduos ou grupos, pois só assim é possível alcançar os principais objetivos específicos dentro de uma sociedade justa e solidária. Segundo o Dicionário Globo (1977, p. 377), o conceito de política diz respeito ao:

[...] conjunto de processos, símbolos, métodos, expedientes e ardis para conseguir, conservar e exercer o poder; a arte de governar os Estados e realizar o bem público; o conhecimento sistemático dos fenômenos políticos, isto é, do Estado, como fato político que engloba os demais fatos políticos.

Seu conceito faz parte de um processo que envolve a identificação de problemas sociais, econômicos, saúde e educação, em que a sua formulação de soluções e de implementações de projetos políticos pedagógicos faz parte de ações governamentais e dos reclames da sociedade vigente.

Pensadores importantes da antiga Grécia, como Aristóteles, discípulo de Platão, já traziam em seus discursos na íntegra o conceito de política como um meio para alcançar a felicidade dos cidadãos. Com o tempo, essa definição evoluiu de uma forma peculiar, em que a sua abrangência se constituiu não apenas para o poder, mas principalmente para o trabalho de governança e de administração dos recursos públicos.

É importante frisar que, segundo Fischer (1984), a partir dos anos 30 e da Primeira Guerra Mundial, ocorreu um crescimento expressivo do aparato estatal que veio a influenciar na mudança do conceito de administrador, já então compreendido como formulador de políticas públicas, as quais fazem parte de um conjunto de ações e decisões tomadas por seus representantes eleitos pelo povo. Devido a esses gestores fazerem parte das áreas federais, estaduais e municipais, eles têm a sua importância para os processo de aplicação e vivência de atividades voltadas aos diversos segmentos. No que diz respeito à educação, não é diferente, pois essa temática faz parte de um preceito histórico, social e cultural.

As políticas educacionais emanadas do Estado, como qualquer outra política pública, implicam em escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses (Araújo; Almeida, 2010, p. 107).

O conceito de políticas públicas é essencial para um processo de compreensão da sociedade vigente, portanto, entender a aplicação dos organismos governamentais e os recursos aplicados faz parte dos preceitos sociais e coletivos. Assim, o primeiro passo na formulação de uma política pública é trazer à luz a identificação dos problemas que afetam de forma direta a sociedade e sua vigência. Isso pode vir a incluir questões importantes, como a pobreza,

desigualdade social e outros. Após identificar o problema, os formuladores de políticas devem desenvolver propostas que abordem a questão identificada. Essa etapa envolve pesquisa, consulta com especialistas e participação da comunidade.

A importância das políticas públicas está concatenada ao seu papel de realização do bem-estar social, sendo esta garantidora dos direitos básicos de dignidade dos cidadãos. Elas são fundamentais para enfrentar desafios atuais aplicados a diversas pautas frente aos reclames da sociedade.

Uma vez que uma política é discutida e elaborada por uma comissão específica, ela deve ser implementada, colocada em prática. As políticas públicas precisam mais do que nunca estar embasadas em valores evidenciados de caráter social e científico para que possam ser eficazes. Isso envolve de forma direta a alocação de recursos financeiros e do trabalho do capital humanos, da forma de trabalho e do trabalho em parceria, da coordenação entre diferentes órgãos governamentais envolvidos.

A participação da sociedade civil no processo de formulação e avaliação das políticas públicas tem a sua relevância, sendo, portanto, indispensável para garantir que as necessidades reais da população possam ser atendidas.

[...]às políticas públicas para a educação, é urgente e premente avançar em questões centrais que envolvem diretamente o financiamento e a expansão da política e que continuam perversamente imprimindo políticas educacionais tímidas e que se arrastam como problemas educacionais nacionais crônicos, tais como os elencados pela CONAE (BRASIL, 2010), em Documento Final, sobre o financiamento e a expansão da política pública educacional e que deverão ser frontalmente encarados e destacados como centrais, caso não se queira protelar e deixar de resolver efetivamente, por mais duas ou três décadas, esses mesmos problemas (Deitos, 2010, p. 216)

O conceito de políticas públicas envolve desde a identificação dos problemas até o resultado de suas atividades e ações. Pontua-se com isso que a compreensão do conceito de políticas públicas é essencial diante do papel na organização da sociedade e também na promoção do bem-estar da população. Com isso, para serem eficazes, elas precisam ser fundamentadas em elementos sólidos e contar com a participação ativa da sociedade.

A Educação faz parte da vida e da formação do cidadão. É importante frisar que a educação deve orientar-se para a promoção das capacidades e competências, e não apenas de conhecimentos acabados e técnicas programadas” (Monereo; Pozo, 2010, p. 11). A educação, portanto, faz parte da capacitação da criança e do jovem em formação.

A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como instrumento

cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim, para Saviani, a tarefa da pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento, mas os métodos de aquisição (Silva G.; Silva A.; Santos, 2017, p. 63).

Pode-se afirmar que a educação se torna um ato político importante quando promove a inclusão das classes subordinadas assim como a excelência do acesso ao conhecimento. Essa apropriação do conhecimento se transforma em uma ferramenta especial para a luta por justiça social e igualdade. O ato de educar é compartilhar com o engrandecimento daquele que tem acesso ao conhecimento como também do professor que transmite o saber, que coopera de forma especial para aqueles que têm o desejo de aprender.

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (Hofling, 2001, p. 02).

As políticas públicas educacionais fazem parte de um contexto histórico marcado pelas desigualdades sociais e regionais e econômicas. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma mudança importante de reestruturação do sistema educacional brasileiro, mudança essa que trouxe uma contribuição importante para a educação.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p.7).

É importante citar que programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) foram constituídos para trazer uma garantia e uma base especial diante dos recursos financeiros para a educação básica repassada às regiões mais carentes. Outro ponto também a ser abordado é o FUNDEB em que este tem sido fundamental para aumentar o investimento em educação pública e reduzindo com isso as desigualdades entre os estados brasileiros.

Uma outra questão a ser apresentada foi o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, a qual estabelece metas importantes para a educação brasileira até 2024. O PNE visa, de certo modo, à promoção e à universalização do acesso à educação infantil, garantindo a conclusão do ensino fundamental e médio por todos os jovens,

além de melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (Hofling, 2001, p. 02).

As políticas públicas educacionais no Brasil têm alcançado um grande avanço na sociedade, desde a aplicação da Carta Magna até os dias atuais. Portanto, é importante frisar que ainda existem muitos desafios pela frente que precisam ser superados para garantir uma educação. É fundamental que haja um compromisso por parte do governo em investir na formação docente, na infraestrutura das escolas e na inclusão digital dos alunos. Somente assim será possível construir um sistema educacional que realmente promova a cidadania plena e contribua para o desenvolvimento social do País. Segundo Araújo e Cassini (2017, p. 568):

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas; portanto, se há direito público subjetivo à Educação, o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos.

O Estado tem a responsabilidade de criar leis que possam garantir o direito à educação e assegurar sua implementação efetiva. O Estado deve ser o garantidor de que haja recursos financeiros suficientes para construir escolas, contratar professores qualificados e manter as instituições em funcionamento. Portanto, além da construção das instituições escolares, faz-se necessário que haja um monitoramento diante das qualidades do ensino oferecido para garantir que os discentes recebam uma educação adequada e de melhor qualidade. A verdadeira solução reside na ação prática do governo em abrir escolas, contratar professores e garantir que todos os alunos possam se matricular sem barreiras.

2.3 Contexto das políticas públicas educacionais no Brasil e seus avanços

As políticas públicas têm um papel importante na organização e no funcionamento da sociedade, especialmente em áreas críticas como a educação. Elas são instrumentos que visam a atender às necessidades da população, procuram desempenhar um papel cada vez mais ativo e dinâmico frente às diferenças sociais apresentadas na sociedade. Portanto, as Políticas Públicas são, segundo Souza (2003, p. 13):

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças

no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

As políticas públicas definem diretrizes necessárias nos princípios normativos da educação vigente, elas têm a sua contribuição e dinâmica de trabalho, são importantes para o desenvolvimento dos desafios aplicados na educação. Nessa esteira, elas devem ser aquelas que têm uma maior flexibilidade frente às mudanças tecnológicas, sociais e culturais.

É importante frisar que as políticas públicas na educação têm um teor especial de fundamento legal quanto aos requisitos da educação, pois são essenciais para garantir o acesso à educação de qualidade e fazem parte de um direito fundamental assegurado pela Carta Magna. O artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, estabelece 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, art. 205).

É fundamental pontuar a importância da formação das crianças nas séries iniciais, pois todas as crianças têm o direito de serem alfabetizadas. Isso faz parte de uma fase de suma relevância do seu contato inicial com o mundo das letras, pois o ato de ler e escrever, assim como a sua descoberta, são realmente fascinantes, não só para a criança como também para o professor que o alfabetiza. Essa fase faz parte do desenvolvimento cognitivo, criativo e da expansão da consciência, da inteligência da criança.

Observa-se, portanto, que ter acesso ao conhecimento faz parte de um dever legal por parte do Estado e da família, visando, com isso, ao pleno desenvolvimento da pessoa e sua qualificação não só para o trabalho, mas para a vida, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Isso demonstra que a educação não é apenas uma questão individual, mas uma responsabilidade de caráter coletivo que envolve a sociedade por um todo.

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos (Apple, 2003, p. 42).

Educar faz parte de um papel especial, único, o ato de educar tem um papel diante da contribuição e da construção de uma consciência crítica e reflexiva. Ter acesso ao conhecimento formal, de estar na escola, de ter acesso à educação, faz parte de um direito legal

do cidadão em formação, portanto, todos têm direito de serem educados, desde a educação como base familiar à educação no ambiente escolar. Com isso, observa-se cada vez mais a importância das políticas públicas voltadas a essa temática.

É relevante que as políticas voltadas à educação estejam cada vez mais atentas às novas temáticas realizadas pela sociedade, pois só assim é possível pensar na garantia de que todos os discentes tenham acesso ao aprendizado na sua totalidade, sejam estes acolhidos, beneficiados. A implementação de políticas públicas na educação é fundamental para garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma formação mais adequada e articuladas aos seus reais fins diante da construção do conhecimento. Isso inclui desde a educação infantil até o ensino superior, abrangendo diversas modalidades de ensino.

Para educar, isto é, conscientizar, é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada de direitos incessantemente contra a educação dominante. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza de seu projeto, de sua coerência e de sua incoerência, mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico (Gadotti, 1998, p. 58).

Essa passagem reflete a importância de uma crítica à educação tradicional e à sua função dentro da sociedade contemporânea. Pode-se dizer que a ideia principal é trazer a luz em sua descrição sobre o fato de a educação ir além do ato de ensinar; ela envolve um processo de conscientização e construção do conhecimento. A educação não é apenas transmitir conhecimento, mas faz parte de uma análise sobre o que está sendo ensinado e como isso se relaciona com a realidade social.

É importante frisar que essa luta se refere à resistência às formas tradicionais de ensino que podem vir a perpetuar possíveis desigualdades de caráter social e ideológico. Faz-se necessário fundamentar que a educação dominante é diretamente vista como aquela que contribui para os interesses de grupos de caráter específicos, em vez de trazer à luz a promoção de um aprendizado inclusivo.

As políticas públicas, portanto, devem estar baseadas em dados concretos sobre as principais necessidades da população, levando em consideração fatores importantes, como a cultura e outros. Com isso, pode-se afirmar que um dos desafios enfrentados pelos gestores educacionais diz respeito à articulação entre diferentes esferas de governo, assim como dos diversos setores da sociedade.

Existem diversas evidências mostrando que a educação é muito importante em várias dimensões econômicas e sociais no Brasil. Vários estudos mostram que uma maior escolaridade aumenta os salários das pessoas, diminui a propensão ao crime, melhora a saúde e diminui a probabilidade de ficar desempregado. Além disso, para o país como um todo, uma população mais educada traz um crescimento econômico maior,

aumenta a produtividade das empresas, e potencializa os efeitos da globalização (Menezes Filho, 2012, p.3).

Portanto, pode-se afirmar que as políticas públicas são fundamentais para a realização de uma educação de qualidade, assim como para a realização de um trabalho de construção do saber, do ensino e da aprendizagem. Elas enfrentam diversos desafios relacionados à participação dos gestores educacionais e da sociedade civil na sua formulação e execução.

Não podemos deixar de citar que as políticas públicas têm a sua relevância na sociedade, pois, por meio da construção de projetos voltados à educação inclusiva, tem-se o papel de garantidora de que todos possam fazer parte do ciclo de inclusão, independentemente de suas condições mentais ou físicas. É importante que essas pessoas possam vir a ter acesso à educação, que elas possam se sentir integradas no seu grupo, que suas diferenças possam ser trabalhadas com professores capacitados, prontos para o trabalho do desenvolvimento de habilidades e competências.

Portanto, um dos principais desafios indicados quando se fala de educação e sua diversidade é a participação dos gestores educacionais e da sociedade civil por um todo na formulação e execução dessas políticas. A colaboração entre diferentes setores é importante para os resultados promissores das iniciativas inclusivas. Isso implica, de forma direta, que os gestores devem estar bem informados e comprometidos com as diretrizes educacionais, enquanto a sociedade civil deve ser engajada para garantir que as necessidades das pessoas com deficiência sejam atendidas, que elas possam ser incluídas, participe da sociedade sem distinção. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), segundo a Lei n.º 13.146/2015, em seu Art.3º inciso I, afirma que:

I -acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2015, art. 3).

A acessibilidade é fundamental para o trabalho da inclusão social. Pontua-se que, quando os serviços e espaços são acessíveis a todos, incluindo pessoas com deficiência, ela está fazendo parte de um ciclo importante de integração do ser humano com o social, de fazer com que todos possam participar em conjuntos, em que esses espaços não excluem, pelo contrário, procuram implantar e trazer mecanismos de inclusão. A acessibilidade beneficia a todos, prima pela dignidade do ser humano, pois traz em seu bojo a importância do respeito às diferenças,

ela inclui não só pessoas com deficiência, mas pessoas idosas e que também possam ter algum tipo de mobilidade reduzida temporariamente.

A autonomia e o uso de tecnologias para realizar tarefas que tradicionalmente requerem intervenção humana são ferramentas favoráveis no contexto das pessoas com deficiência. A primeira pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão das pessoas com deficiência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece um quadro legal essencial para garantir os direitos dessa população no Brasil. Ela pode servir como um requisito importante na promoção da inclusão social quando acompanhada por políticas públicas adequadas que assegurem a acessibilidade. A condição é ampla e paira também diante do Estatuto da Pessoa com Deficiência, pois fazem parte de um ciclo natural de estudo e análise de autonomia do ser humano no seu meio social.

É importante frisar que, para que essas políticas públicas sejam eficazes, faz-se necessário que haja um maior compromisso conjunto entre governantes, escolas e a comunidade. O governo pode e deve fornecer recursos importantes em prol da educação, enquanto as escolas têm conhecimento prático sobre as necessidades dos discentes. Por outro lado, a comunidade pode oferecer suporte especial quanto a essa temática, ela pode vir a contribuir socialmente e culturalmente, pois também tem o seu papel diante do saber, da cultura, dos trabalhos voltados a diversidades, tendo o dever de reclamar às autoridades competentes quanto a essas questões apresentadas.

Portanto, quando todos os setores se unem, há uma maior responsabilidade compartilhada pelo sucesso da educação. Isso pode levar a um maior comprometimento por parte de cada grupo, resultando em melhores resultados educacionais.

É necessário que haja uma avaliação contínua na educação, nos atores da educação, bem como maiores políticas implantadas sobre essa questão, fazendo parte de um processo contínuo e relevante para o desenvolvimento da educação. “O Estado é a organização do público (ou dos públicos), por meio dos funcionários, para a proteção dos interesses partilhados pelos respectivos membros” (Teixeira, 1996, p. 37). O monitoramento dos resultados permite ajustes necessários para melhorar a eficácia das ações educativas. Assim, a transparência, nesse processo, acaba por fortalecer a confiança da sociedade e das instituições responsáveis pela educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza

como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade (Brasil, 2015, p. 11).

O PNE traz indicadores que devem ser constantemente apreciados, sua avaliação tem de ser constante, assim, faz-se necessário que ocorra uma maior dedicação entre os entes federativos para garantir que as políticas inovadoras sejam naturalmente eficazes frente aos seus resultados. O PNE tem um papel importante diante da construção e acompanhamento das políticas públicas educacionais. Não há dúvida de que ele orienta ações de caráter governamental em todos os níveis federativos, transmitindo, de forma segura, um quadro claro para a implementação de iniciativas voltadas à melhoria da educação.

2.4 Políticas públicas na perspectiva da gestão escolar

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na estruturação e no funcionamento do sistema educacional. No contexto da gestão escolar, essas políticas são essenciais para garantir a qualidade do ensino e a equidade no acesso.

As políticas públicas são influenciadas, a partir da sua incorporação ao elenco de ações setoriais do governo, pelas contingências que afetam a dinâmica estatal e pelas modificações que a teoria sofre como consequência. É por isso que, no começo, estão impregnadas pelas ideias vigentes em matéria de planejamento: fixação de metas quantitativas pelos organismos centrais de planejamento, geralmente dominados por técnicos mais ou menos esclarecidos; subordinação de toda a vida social ao crescimento econômico; determinação do futuro com base em projeções das tendências do passado. O predomínio da racionalidade técnica é absoluto e as prioridades são estabelecidas na base de considerações supostamente racionais (Saravia; Ferrarezi, 2006, p. 35)

A gestão escolar, por sua vez, refere-se ao conjunto de práticas e estratégias adotadas por diretores, professores e gestores para administrar as instituições de ensino. Este ensaio busca explorar como as políticas públicas influenciam a gestão escolar, destacando os desafios e as oportunidades que surgem dessa relação.

A relação entre políticas públicas e gestão escolar é complexa e multifacetada. As políticas educacionais definem diretrizes que orientam a atuação das escolas, estabelecendo metas de aprendizagem, critérios de avaliação e padrões de qualidade. Um dos principais desafios enfrentados pela gestão escolar é a implementação efetiva dessas políticas. Muitas vezes, as diretrizes estabelecidas em nível federal ou estadual não são traduzidas em ações concretas nas escolas. Isso pode ocorrer devido à falta de recursos financeiros, capacitação inadequada dos profissionais da educação ou resistência cultural às mudanças propostas. Assim,

é importante que haja uma articulação entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) para garantir que as políticas sejam implementadas de maneira eficaz.

As políticas públicas também devem considerar o contexto local das escolas. Cada instituição possui características únicas que influenciam sua gestão. Por exemplo, escolas situadas em áreas rurais podem enfrentar desafios distintos em comparação com aquelas localizadas em centros urbanos. Portanto, é fundamental que as políticas sejam flexíveis o suficiente para se adaptarem às realidades locais.

Outro aspecto importante é o envolvimento da comunidade escolar nas decisões relacionadas às políticas públicas. A participação ativa de pais, alunos e professores pode contribuir para uma gestão mais democrática e eficaz. Quando a comunidade se sente parte do processo decisório, há um aumento na responsabilidade compartilhada pela educação das crianças e jovens.

É essencial avaliar continuamente o impacto das políticas públicas na gestão escolar. A coleta de dados sobre desempenho acadêmico, taxas de evasão escolar e satisfação da comunidade pode fornecer informações valiosas sobre o que está funcionando e o que precisa ser ajustado. Essa avaliação deve ser feita de forma transparente e colaborativa.

As políticas públicas têm um papel crucial na definição da gestão escolar. Elas estabelecem diretrizes que orientam as práticas educativas e influenciam diretamente os resultados alcançados pelas instituições de ensino. No entanto, para que essas políticas sejam efetivas, é necessário superar desafios relacionados à implementação, considerar o contexto local das escolas e promover a participação da comunidade escolar nas decisões educacionais. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

2.5 O Projeto Político Pedagógico na perspectiva da LDB

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para a organização e gestão das instituições de ensino no Brasil. Ele é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual estabelece as diretrizes gerais para a educação no País. Segundo Bonini (2005, p. 40):

[...] o projeto político-pedagógico da escola, quando bem construído e administrado, pode ajudar de forma decisiva a escola a alcançar os seus objetivos. A sua ausência, por outro lado, pode significar um descaso com a escola, com os alunos, com a educação em geral, o que, certamente, refletirá no desenvolvimento da sociedade em que a escola estiver inserida.

É importante pontuar que a ação do ato de planejar reveste-se de forma especial, pois se trata de uma ação essencial no que diz respeito à organização e sua estruturação frente aos projetos futuros da educação. Portanto, fez-se necessário reconhecer que a relevância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem um papel fundamental diante da orientação e das práticas pedagógicas. A atividade de planejar nos leva a uma capacitação, a um desenvolvimento de forma mais célere para ações em horizontes capacita a organização dos fundamentos educacionais. Freitas (2004, p. 69) fundamenta que:

[...] o projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e do funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma.

Por outro lado, é de suma importância trazer à luz os parâmetros da LDB, pois busca garantir uma educação de melhor qualidade, em que o processo de automação e promoção de construção do conhecimento no ambiente escolar faz parte da sua excelência.

O PPP é um instrumento que sistematiza o interesse educativo de uma instituição escolar, refletindo sua identidade, valores e objetivos. Segundo a LDB, os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e as especificidades do seu sistema de ensino. Essa autonomia permite que cada escola desenvolva um projeto que atenda às necessidades de sua comunidade, considerando aspectos culturais, sociais e econômicos.

O Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2013, p. 13).

A elaboração do PPP deve ser um processo coletivo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar: gestores, professores, alunos e pais. A participação ativa desses atores é essencial para garantir que o projeto reflita as demandas locais e promova uma educação inclusiva e democrática. Além disso, o PPP deve ser constantemente avaliado e revisado para se adaptar às mudanças nas realidades sociais e educacionais.

O Projeto Político-Pedagógico é uma ferramenta essencial para garantir uma educação de qualidade no Brasil conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao promover a autonomia das escolas e incentivar a participação ativa da comunidade escolar na elaboração do projeto, a LDB busca garantir que cada

instituição possa atender às necessidades específicas de seus alunos. No entanto, desafios significativos ainda precisam ser superados para que os PPPs sejam implementados efetivamente em todas as escolas brasileiras. É fundamental investir na formação continuada de educadores e fomentar uma cultura colaborativa dentro das instituições escolares para que o potencial transformador do PPP seja plenamente realizado.

2.6 O Plano Nacional de Educação (PNE) e o que trata a Meta-19

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005 de 2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024. Entre as suas vinte metas, a Meta-19 se destaca por abordar a gestão democrática na educação básica pública: “Meta-19: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das políticas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014, n. p.).

A Meta-19 se destaca de forma especial diante da gestão democrática na educação básica pública. Essa meta é essencial diante da promoção de uma educação inclusiva e participativa, refletindo, portanto, nos princípios democráticos consagrados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Na Meta 19 do novo PNE, a proposta de gestão democrática aparece, dando lugar, em nosso entendimento, a um modelo de gestão gerencial, que aponta de forma genérica a participação da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que apresenta princípios gerenciais como critérios técnicos de mérito e desempenho (Peroni; Flores, 2014, p. 186).

A Meta-19 do PNE tem como escopo a garantia de uma gestão democrática nas escolas públicas de educação básica. Essa meta enfatiza, de forma especial, a importância da participação ativa de todos os atores envolvidos na educação – docentes, discentes, pais, responsáveis e gestores têm a sua importância diante das decisões que afetam o ambiente escolar.

A autonomia das escolas é um aspecto central da Meta-19. Isso implica que as instituições devem ter liberdade para desenvolver seus projetos pedagógicos com base nas necessidades locais, respeitando as diretrizes nacionais.

A implementação efetiva da Meta-19 enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos diz respeito à resistência e à mudança cultural dentro das instituições escolares, em

que práticas tradicionais ainda têm a sua predominância. É importante frisar que muitos gestores escolares necessitam de forma direta de formação adequada para conduzir processos democráticos eficazes.

A falta de recursos financeiros também pode vir a limitar a capacidade das escolas em promover uma gestão participativa. Outro ponto crítico diz respeito à necessidade de um acompanhamento sistemático das ações rompidas nas escolas para garantir que as estratégias propostas sejam efetivas. O monitoramento permite configurações necessárias e garante que todos os envolvidos estejam comprometidos com os objetivos definidos pelo PNE.

A Meta-19 do Plano Nacional de Educação representa um passo significativo em direção à democratização da gestão escolar no Brasil. Ao promover uma abordagem participativa e autônoma, busca-se não apenas melhorar a qualidade da Educação Básica, mas também fortalecer o papel das comunidades na construção do conhecimento coletivo. No entanto, a sua efetivação depende do compromisso dos gestores educacionais em superar as barreiras culturais e estruturais existentes nas escolas. Para que essa meta seja alcançada com sucesso até o final do ciclo do PNE em 2024, é crucial investir em formação continuada para educadores e garantir recursos adequados que possibilitem uma verdadeira transformação no ambiente escolar.

2.7 As políticas educacionais e as estratégias para se atingir a Meta-19

As políticas educacionais desempenham um papel de suma relevância na formação de sociedades de padrões mais justas, solidárias e igualitárias. A educação é vista hoje como um direito fundamental, portanto, pode-se afirmar que as estratégias para atingir metas específicas, como a Meta-19 do Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil, tornam-se elementos essenciais, pois a Meta-19 visa a garantir que todos os discentes tenham acesso à educação de qualidade, com foco na inclusão e na equidade.

São inúmeros os desafios inerentes à participação colegiada e organizada da escola pública de educação básica para se transformar em um ambiente legitimamente democrático. A meta 19 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) são, por si só, efetivas para a prática pedagógica democrática. Com estruturas e mecanismos que favoreçam a participação, a autonomia e a descentralização, a escola de educação básica se integrará à sociedade e se beneficiará pela participação ativa dos sujeitos que, dia após dia, consolidam a sua importância como instância social (Resende; Ferreira; Costa, 2021 p. 3).

A Meta-19 do PNE estabelece que o Brasil deve garantir a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, raça ou localização geográfica, o direito a

uma Educação Básica de qualidade. Essa meta faz parte de um conjunto mais amplo de objetivos que visam a melhorar o sistema educacional brasileiro até 2024. O seu cumprimento é fundamental para reduzir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento sustentável.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, na Meta 19, a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 31).

Para atingir a Meta-19, diversas políticas educacionais devem ser rompidas: Investir na formação e capacitação contínua dos professores é essencial para garantir que eles estejam preparados para lidar com as diversidades presentes nas salas de aula. Os programas de formação devem incluir metodologias inclusivas e abordagens pedagógicas inovadoras.

A melhoria da infraestrutura das escolas é vital. Isso inclui não apenas a construção de novas escolas em áreas cuidadosas, mas também a manutenção adequada das existentes, garantindo acesso a recursos básicos, como água potável, eletricidade e internet. O currículo escolar deve ser revisado para incluir conteúdos que reflitam a diversidade cultural do Brasil e promovam valores de respeito e empatia entre os alunos. Isso ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor.

Implementar programas que oferecem apoio psicológico e social aos alunos pode ajudar a lidar com questões emocionais e comportamentais que afetam o aprendizado. Estabelecer parcerias com organizações comunitárias pode fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, promovendo iniciativas que incentivam a participação dos pais na educação dos filhos.

Além das políticas mencionadas, algumas estratégias podem ser adotadas para garantir sua efetividade: Criar sistemas robustos de monitoramento e avaliação das políticas educacionais permite identificar falhas e ajustar ações conforme necessário. Garantir recursos financeiros suficientes é fundamental para implementar as políticas propostas. Isso pode envolver tanto investimentos públicos quanto parcerias com o setor privado. Ademais, mobilizar a sociedade civil em torno da causa da educação é crucial para iniciar mudanças significativas nas políticas públicas.

Alcançar a Meta-19 do Plano Nacional de Educação requer um esforço conjunto entre governo, escolas, professores, alunos e comunidade em geral. As políticas educacionais devem ser abrangentes e focadas na inclusão, enquanto as estratégias inovadoras precisam ser adaptáveis às realidades locais. Com compromisso político e social, é possível transformar o cenário educacional brasileiro em um espaço mais justo e igualitário para todos os estudantes.

Cumpra-se destacar que essa Meta-19 desdobra-se em 8 (oito) Estratégias, as quais, em síntese, contemplam: legislação para gestão democrática nas escolas; formação dos conselheiros; criação dos fóruns permanentes de educação; formação dos grêmios e APMs; fortalecimento dos conselhos; participação no Projeto Político Pedagógico; favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos.

2.7.1 A compreensão da Lei Complementar n.º 169 de 12 de setembro de 2014, capítulo III – da autonomia da escola pública

A educação é um elemento primordial da construção da formação do cidadão em desenvolvimento. Educação é uma tarefa desafiadora de um processo natural que impulsiona mudanças, faz parte de um preceito natural de construção de ideias, de valores, de preceitos normativos, da cultura vivenciada, da relação entre as pessoas, dos costumes e da comunidade vigente. Educar faz parte do processo natural de construção do ensino e da aprendizagem. A lei complementar n.º 169, de 12 de setembro de 2014, em seu Art. 1º, fundamenta que:

Art. 1º A gestão democrática da escola pública de Fortaleza, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

- I - participação da comunidade na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados;
- II - respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza;
- III - autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV - Transparência da gestão da escola pública de Fortaleza, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V - garantia de qualidade, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da elevação permanente do nível de aprendizagem dos alunos;
- VI - democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
- VII - valorização do profissional da educação;
- VIII - escolha de Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar, Superintendente Escolar, Secretário Escolar e Coordenador Pedagógico através de Seleção Pública, garantida ampla publicidade. (Brasil, 2014, art. 1º).

Essa política pública voltada à administração das escolas públicas de Fortaleza, quando bem planejada, tem um teor relevante para a sociedade, assim como a prática de seu exercício. Pode-se afirmar que elas acabam por pactuar uma realidade de caráter colaborativo

entre diferentes instituições assim como diante do processo de troca de experiências. É importante também pontuar que a formação continuada dos docentes é uma área onde as políticas públicas fazem parte das diferenças, e isso traz como garantia que os educadores estejam atentos às melhores práticas pedagógicas.

As políticas públicas têm um papel especial para a sociedade como um todo. Elas fazem parte de um sistema que visa a um certo trabalho de ações ou omissões assim como de prevenção e credibilidade diante das estratégias e análise dos recursos e objetivos a serem alcançados na educação. Fazem parte dos desafios enfrentados pelos professores e gestores no cenário da educação, muitas vezes da falta de recursos para um trabalho mais eficaz assim como da consciência de um trabalho ético, de uma melhor distribuição dos recursos aplicados.

Isso requer uma formação que estimule a reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, contra todas as formas de exclusão. Para isso, faz-se necessária a implantação de projetos voltados a um maior nível de independência e trabalho ativo na educação. Sobre isso, Gadotti (1994, p. 579) fundamenta que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, através de um período de instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ações possíveis comprometendo seus atores e autores.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) desempenha um papel essencial nas orientações e ações de fundamentos educacionais de uma escola. Ele deve ser o farol, o eixo de alinhamento e reflexo direto da educação vivenciada não apenas dos objetivos educacionais a serem alcançados, mas também das características culturais e sociais da comunidade atendida. Para isso, é importante que ocorra um processo participativo na elaboração do PPP.

É fundamental citar que o Projeto Político Pedagógico não apenas orienta as práticas educativas dentro da escola, mas também deve estar em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual é um documento essencial para as instituições de ensino, pois estabelece a identidade da escola e orienta suas práticas pedagógicas. Ele traz à tona os reflexos dos valores e princípios que a comunidade escolar acredita e aspira em relação à educação. O PPP, portanto, faz parte de uma ferramenta que visa a garantir uma educação de qualidade, inclusiva e que respeite os direitos das crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/1990, não traz nas suas entrelinhas garantias de direitos fundamentais às crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação de qualidade, que deve ser assegurado pelas instituições com certa

autonomia. No entanto, ele também tem um papel importante na educação das crianças. A Lei n.º 8.069/1990, em seu Art. 4º (*online*), fundamenta:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990, art. 4).

A família é uma instituição de uma grande importância diante da formação do ser em formação. A família tem um papel especial frente aos desafios de projetar o ser humano para a vida, e naturalmente ela tem como base a projeção de um ser íntegro para o mundo, de valores, de princípios éticos, morais e culturais.

O dever da família de assegurar direitos implica que ela deve proporcionar um ambiente seguro e saudável, em que as necessidades básicas de seus membros sejam atendidas. O amor, os limites que se fazem necessários, o respeito e a excelência da dignidade precisam ser preservados.

[...] a família definiu-se, historicamente, como instituição que credita à escola a responsabilidade por instruir e educar seus filhos de acordo com os padrões mais avançados da ciência. De outra parte, a escola deseja que pais e mães assimilem os conhecimentos científicos disponíveis e compreendam o trabalho dos professores— caso contrário que se afastem do terreno educacional (Cunha, 2003, p. 464).

Historicamente, a família tem realizado um trabalho especial de delegar de forma direta à escola a responsabilidade de instruir e educar, esperando que esta siga os padrões mais avançados da Ciência. O princípio democrático, histórico e cultural faz parte dos preceitos importantes de observar e compartilhar o que se tem de melhor para as gerações futuras. Essa dinâmica interativa entre todos os atores da educação faz parte de um princípio legal democrático e sugere com isso uma confiança na instituição escolar como um agente de formação intelectual e moral.

O princípio da gestão democrática está consagrado no artigo 206 da constituição Federal, no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em numerosos estatutos legais dos sistemas de ensino. As leis de ensino asseguram a autonomia da escola pública, a participação dos educadores na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e da comunidade local em conselhos escolares (Sander, 2005, p. 133).

A escola realiza o seu trabalho, ela expressa uma expectativa direta em relação aos pais no que diz respeito aos preceitos básicos de educação e compartilhamento do saber, mais que isso, compreendam o trabalho dos docentes, valorizam a troca de conhecimento aos seus

filhos. Essa exigência implica que a participação dos pais no processo educativo não deve ser passiva, eles precisam estar atentos às dinâmicas da escola, aos seus acontecimentos; ademais, a participação nas reuniões de pais e mestre precisa ser mais ativa, pois só assim será possível acompanhar de perto o desenvolvimento dos seus filhos.

Por outro lado, a comunidade desempenha um papel importante na formação do cidadão em formação. A priori, ele deve trazer em seu bojo os bons costumes, que a família seja a base inicial do exemplo e que a criança seja amparada pelas atitudes, pelos valores sociais vigentes da sociedade que ela faz parte, tudo isso contribui para a sua formação.

Segundo Bulos (2015, p. 526), “os [...] direitos fundamentais são o conjunto de normas, princípios, prerrogativas, deveres, e institutos, inerentes à soberania popular, que garantem a convivência pacífica, digna, livre e igualitária, independentemente de credo, raça, origem, cor, condição econômica ou status social”. A interação social dentro da comunidade pode vir a influenciar o desenvolvimento pessoal do indivíduo em formação.

Por um outro lado, observa-se que o poder público tem uma função na garantia desses direitos por meio de políticas públicas eficazes e dinâmicas. Isso envolve legislações adequadas, investimento em programas sociais, aplicação de projetos em educação, saúde e infraestrutura que assegurem que todos os cidadãos possam usufruir de seus direitos. A aplicação da gestão pública e sua vivência compartilhada não é simples, faz parte de um trabalho desafiador, pois não deixa de estar envolvida na política vivenciada. Como cita Vieira (2007, p. 59):

Parte da dificuldade da gestão diz respeito ao fato dela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas. E o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos. Não dá votos; ao contrário, fere interesses. Desestabiliza o que está posto. Por menores que sejam as mudanças pretendidas, atingem pessoas. Corporações. Mudar nunca é simples, o que pode ser detectado nas coisas mais elementares: desde a simples cor de uma parede até a inclusão ou retirada de uma disciplina. Isto para não falar de vantagens corporativas. [...] E gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores ideias também se inviabilizam. Embora o diálogo seja um instrumento fundamental na obtenção dos consensos necessários à construção das condições políticas, há outros ingredientes que alimentam este processo.

Como se observa na citação de Vieira, a gestão de uma organização envolve uma série de desafios, os quais, muitas vezes, são barrados, observando-se, muitas vezes, uma certa resistência por parte do sistema. Infelizmente, quando ocorre uma possível quebra de rotina, de segmentos fechados em suas ideias, da falta de abertura ao novo, essas mudanças propostas muitas vezes não são bem acolhidas, porque podem trazer a sensação de prejuízo aos interesses de caráter pessoal ou até mesmo corporativo.

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (Lück, 2006, p. 25).

Para que ocorra uma gestão eficaz da mudança, requer antes de tudo uma comunicação transparente, pois toda mudança em um estabelecimento organizacional sempre causa um certo problema de caráter emocional. A gestão deve estar sempre ciente das possíveis dificuldades inerentes à implementação de mudanças e do trabalho ativo para minimizar a resistência por meio da comunicação, de uma maior interação e compartilhamento de ideias.

O Estado deve atuar como garantidor dos direitos das famílias e comunidades e que esse possa ter os recursos necessários para cumprir suas responsabilidades. Ele tem o papel de estar presente frente aos projetos desafiadores de implantações de educação ativa, participativa, autônoma; a gestão precisa estar coadunada com o povo.

A gestão escolar refere-se à capacidade de as instituições escolares tomarem decisões independentes sobre sua administração, currículo e práticas pedagógicas vigentes. O processo de autonomia é fundamental para a transformação das instituições escolares em ambientes de cunho participativo, onde a voz da comunidade possa ser ouvida e a tomada das decisões possam vir a avançar na educação dos discentes.

O processo de autonomia é fundamental para transformar as instituições escolares num ambiente participativo e interativo, em que a voz da comunidade é valorizada na tomada de decisões relacionadas à educação dos discentes, e os professores têm o seu devido valor no exercício da sua atividade laborativa.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Saviani, 2003, p. 73).

É importante frisar que, entre a teoria e a atividade prática, a primeira é considerada prática quando consegue, de certo modo, concretizar, por meio de diversas mediações, o que antes existia apenas como um preceito ideológico, de uma mera ideia ou de um conhecimento ideal sobre a realidade. Essa transformação é vista como um passo importante para o desenvolvimento de ações reais e efetivas. A importância da educação no que diz respeito às consciências, assim como da organização e dos meios materiais para a realização de ações transformadoras, faz parte de um processo inacabado e de projetos contínuos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referendada como um elemento central da construção da educação e de seus desafios. Ela estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem alcançar. A BNCC reconhece a necessidade de atender às singularidades dos discentes, permitindo que as escolas adaptem seus currículos para refletir as necessidades específicas de suas comunidades.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (Brasil, 2018 p. 15).

A autonomia dos entes federados implica que estados e municípios têm liberdade para adaptar os currículos às suas realidades locais, o que é crucial em um contexto onde as desigualdades sociais são marcantes. Pode-se afirmar que a BNCC não apenas busca uniformizar o ensino em todo o Brasil, mas também propõe que essa uniformidade respeite e integre as diversidades locais. Nesse ínterim, enquanto se busca uma educação que seja aplicada para todos, há um reconhecimento das diferenças que devem ser consideradas nas práticas educacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para a educação brasileira e incluem diretrizes que promovem a autonomia das instituições educacionais na elaboração de seus projetos pedagógicos. A Lei n.º 13.005/14, em seu art. 2º, Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014, p. 43), pontua que:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- 1. – valorização dos(as) profissionais da educação;
- 2. – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

É importante frisar que as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) visam a uma melhoria ainda mais expressiva do acesso à educação para a sociedade. A PNE trabalha com projetos voltados a uma educação sem sombra de dúvida com um teor de maior qualidade por meio do estabelecimento de diretrizes claras e do suporte de caráter técnico necessário para sua implementação eficaz em diversos níveis governamentais.

Diante disso, este trabalho permite não só incluir, como também oportunizar, capacitar com uma determinada atenção às principais necessidades de grupos historicamente marginalizados, incluindo também as pessoas com deficiência. Pode-se afirmar que a inclusão educacional é um dos pilares do PNE, pois tem como escopo a garantia de que todos tenham, de certo modo, acesso à Educação Básica e a oportunidades de aprendizado adequadas às suas necessidades.

Houve tempos em que se via “total impossibilidade prática” em se receber mulheres na mesma sala de aula; “total impossibilidade prática” em se receber pessoas de raça negra na mesma sala de aula; “total impossibilidade prática” em se receber pessoas de diferentes religiões na mesma sala de aula; tudo isso foi superado em nome do direito à igualdade e do direito à dignidade da pessoa humana. Quem sabe os argumentos das “dificuldades práticas” em relação às pessoas com deficiência, cedam lugar à consciência de que elas também têm esse direito indisponível, sem diferenciações que levem a exclusões em relação às pessoas sem deficiência (Fávero, 2004, p. 2).

A partir da criação de um sistema educacional inclusivo, o PNE tem um trabalho especial não só de incluir como oportunizar e capacitar os alunos diante de um sistema educacional inclusivo que valorize as diferenças individuais e promova um maior desenvolvimento integrativo dos seus discentes. Essas diretrizes estabelecem um conjunto de princípios essenciais de transformação da educação do nosso País num aspecto não só educacional como também de caráter econômico e cultural.

Com a promulgação da Lei n.º 169/2014, espera-se que as instituições públicas municipais de Fortaleza possam implementar inovações pedagógicas que atendam melhor às necessidades dos discentes. Ademais, a autonomia pedagógica fortalece a personalização do ensino, possibilita a inovação educativa e aproxima a escola da comunidade, permitindo respostas mais eficazes.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 205, fundamenta 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, art. 205). A passagem ressalta a relevância de uma visão integrada à educação que envolve

múltiplos atores sociais. A relação família, Estado e sociedade civil é primordial para a garantia de que todo cidadão tenha acesso a uma educação de qualidade, contribuindo para a formação da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n.º 9394/96 (*online*), em seu art 2º, sinaliza que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, art. 2)”. A educação tem como base o dever dos pais, a família tem uma função especial de educar e o Estado também tem a sua contribuição e dever legal.

A educação faz parte da formação do ser humano, é, portanto, referência na vida do ser humano, comunga de forma direta para o seu desenvolvimento. Além disso, ela tem como base prepará-lo não só para a construção do conhecimento como também para o trabalho, para a vida, para a formação do ser cidadão. A visão da integralidade do ser em formação faz parte dos preceitos básicos de uma educação inclusiva, do desenvolvimento da formação de valores, do respeito às diferenças, pela primazia da dignidade e do respeito à relação com o seu próximo.

A dignidade humana é fundamental diante das relações educacionais. O reconhecimento da dignidade do próximo implica, de forma especial, tratar cada um com respeito. A relação com o próximo enfatiza a importância das interações humanas no processo educativo. A educação não ocorre de forma isolada, ela faz parte de um contexto social, de relações interpessoais.

2.8 A Lei Complementar n.º 169, de 12/09/2014 – Seção I – da Autonomia Pedagógica

A aplicação da lei nas escolas é um tema de grande relevância, especialmente em um contexto em que a educação se entrelaça com questões sociais, culturais e legais. As instituições educacionais são espaços não apenas de aprendizado acadêmico, mas também de formação cidadã e social.

Um dos principais desafios na aplicação da lei nas escolas é a falta de clareza e uniformidade nas normas que regem o ambiente escolar. Muitas vezes, as leis são interpretadas de maneiras diferentes por administradores escolares, professores e alunos. Essa falta de consenso pode levar a situações em que ações disciplinares são aplicadas de forma inconsistente, resultando em injustiças e desconfiança entre os estudantes e a administração

escolar.

As escolas frequentemente enfrentam limitações orçamentárias que dificultam a implementação eficaz das políticas legais. Recursos insuficientes podem resultar na falta de treinamento adequado para os educadores sobre como lidar com questões legais, como *bullying* ou discriminação. Sem esse conhecimento, os profissionais da educação podem se sentir despreparados para agir conforme as diretrizes legais. Outro desafio significativo é a resistência cultural à aplicação da lei dentro do ambiente escolar.

Em muitas comunidades, há uma percepção negativa em relação à intervenção legal nas questões escolares. Isso pode ser exacerbado por preconceitos raciais ou socioeconômicos que influenciam como as leis são aplicadas ou percebidas pelos alunos e suas famílias. Quando os alunos sentem que as regras são aplicadas de maneira excludente, discriminatória ou injusta, isso pode gerar um clima de hostilidade e desconfiança.

A questão da violência nos estabelecimentos escolares também representa um desafio crítico para a aplicação da lei. Segundo Castro *et al.* (2011), a violência não se restringe a agressões, inclui qualquer ato sobre a vida das pessoas e as regras de convívio. Ela interfere na sociedade, prejudica a qualidade das relações sociais, desgasta a qualidade de vida das pessoas e culmina em sofrimento.

Com o aumento dos casos de violência física e psicológica entre os estudantes, com a aplicação do *bullying*, as instituições precisam implementar medidas rigorosas para garantir a segurança dos alunos. No entanto, essas medidas, muitas vezes, entram em conflito com os direitos dos alunos e podem levar à criminalização excessiva do comportamento juvenil.

Outro aspecto importante é o papel das autoridades locais na supervisão das escolas. Muitas vezes, há uma desconexão entre as políticas educacionais estabelecidas pelo governo e sua execução nas escolas. A falta de comunicação entre diferentes níveis de governo pode resultar em lacunas na aplicação da lei que afetam diretamente o ambiente escolar. Desde questões relacionadas à interpretação das normas até limitações orçamentárias e resistência cultural, cada fator contribui para um cenário em que a justiça e a equidade nem sempre são garantidas no ambiente escolar.

As leis educacionais podem ser ambíguas ou sujeitas a diferentes interpretações, o que pode levar a inconsistências na sua aplicação. Ademais, as políticas sobre disciplina escolar podem variar significativamente entre diferentes jurisdições, resultando em práticas que não são uniformes ou justas. A falta de clareza nas diretrizes pode causar confusão entre educadores e administradores escolares sobre como proceder em situações específicas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, indicada no *Vade Mecum*, em seu art. 227, referenda que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 2020, p. 79).

Infelizmente, muitas escolas enfrentam restrições financeiras que limitam sua capacidade de implementar programas e políticas necessárias. Isso pode incluir a falta de recursos para treinamento adequado do pessoal sobre as leis aplicáveis ou para a criação de ambientes seguros e inclusivos para todos os alunos. Sem o financiamento adequado, as escolas podem ter dificuldade em cumprir suas obrigações legais. Para superar esses desafios, é fundamental promover uma maior colaboração entre educadores, administradores escolares, autoridades locais e comunidades. Somente por meio desse esforço conjunto será possível criar um ambiente escolar mais seguro e justo para todos os alunos. Segundo Carvalho (2008, p. 105):

As adaptações curriculares devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino aprendizagem escolares, particularmente importante para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. As Adaptações Curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar resposta às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

A educação não se limita apenas à presença física de alunos com diferentes características, mas envolve a adaptação de métodos, currículos e ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades variadas dos estudantes. Sobre isso, Freire (2022, p. 26) cita que:

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constroi e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer [...].

A educação abrange o conjunto de paradigmas, de valores, de princípios éticos e morais da sociedade. Como cita Freire (1996, p. 21), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A criança e o adolescente vivenciam o reflexo do aprendizado do mundo, do conhecimento informal, cultural, vivenciado para um outro nível de conhecimento sofisticado por meio do saber, do

conhecimento formal, sistemático, organizado e com o fim de alfabetizar, de projetar a criança para o mundo concreto das letras, do saber ler e escrever. A organização desse conhecimento permite que os alunos construam uma base sólida sobre a qual poderão desenvolver habilidades mais avançadas no futuro.

2.9 Conceito de autonomia pedagógica

A autonomia pedagógica faz parte de um conceito amplo que se traduz na capacidade de as instituições escolares construírem o seu próprio perfil de instituição capaz de tomar decisões de forma autônoma e com base numa educação sólida imbuída de uma vasta prática educativa, incluindo currículos, metodologias de ensino e processos avaliativos contínuos. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2015, p. 39). Portanto, tratar sobre a autonomia pedagógica é perceber a importância dos professores e suas tomadas de decisões em sala de aula na condição de educador, a relevância do seu trabalho no cenário da educação como ser que influencia, que ensina e que faz o papel de mediador do conhecimento.

Essa abordagem é importantíssima para uma melhor realização de um saber que possa ser colocado em prática, na vivência de uma educação cada vez mais desafiadora frente à realização de um trabalho dinâmico e interativo. O professor, portanto, sabe da importância do seu trabalho e como este influencia e desperta o pensar crítico e reflexivo dos seus alunos, tornando-os seres humanos mais participativos.

É importante pontuar que a necessidade de uma melhor compreensão do mundo ao nosso redor, da busca de sentido às experiências e também de estabelecer as possíveis conexões entre diferentes formas do saber aplicado faz parte da condição do ser humano. Observa-se com isso que a necessidade de inteligibilidade do processo do conhecimento não é nada recente, esse conhecimento faz todo um preceito histórico que evolui a partir dos séculos à medida que novas questões de caráter filosófico surgem em resposta às mudanças culturais e da ciência aplicada.

Segundo Souza (1995, p. 74), “a necessidade de inteligibilidade do processo do conhecimento humano não é recente. Os filósofos gregos tinham como objeto de suas especulações o significado e as condições necessárias para efetivação do ato de conhecer”. O saber integra essa dinâmica incessante e interminável da busca humana pelo aprendizado.

Conhecer é adotar uma nova perspectiva em relação aos objetos, como um agente ativo no que diz respeito ao saber e ao conhecer; ele começa a questionar tudo ao seu redor,

reflete, contesta, compartilha ideias, não se limita a um conhecimento pré-estabelecido, mas está em uma busca constante por um saber sempre incompleto. Portanto, o saber e o conhecimento estão além de uma mera informação compartilhada. Sobre isso, segundo Libâneo (2008, p. 49):

A informação é necessária, mas por si só ela não propicia o saber. A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas ela precisa ser analisada e interpretada pelo conhecimento, que possibilita a filtragem e a crítica da informação, de modo que ela não exerça o domínio sobre a consciência e a ação das pessoas.

Tratar sobre a autonomia pedagógica é trazer à luz um conceito cada vez mais lapidado, importante para as mudanças educativas em que a personalização do ensino e a inovação são alicerces para socorrer às demandas sociais e econômicas vigentes.

Para Saviani (2003, p. 14), “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...], configura-se numa situação privilegiada, a partir do qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global”. A autonomia pedagógica pode ser compreendida sob diferentes aspectos, ela envolve a liberdade que os profissionais da educação têm para escolher as abordagens didáticas que sejam mais apropriadas para a transmissão e a construção do conhecimento dos seus alunos.

Cumprir destacar que a realidade vivenciada por cada turma trabalhada em sala de aula contribui para o melhor desenvolvimento do saber constituído.

[...] nas atividades de ensino concentra-se concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções e etc (Leite, 2012, p. 364).

É importante frisar que as instituições escolares e as universidades que trabalham diretamente com a cultura de autonomia tendem a incentivar a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo e na tomada de decisões da escola, todos são diretamente envolvidos, docentes, discentes e familiares.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 1996, p. 107).

Para que os docentes possam exercer sua autonomia de maneira ativa, é imprescindível que estes possam ter maior automação diante dos seus projetos apresentados na escola, que estes possam vir a contribuir direto com projetos voltados para a sala de aula, que possam ser verdadeiros parceiros das pautas da escola e que eles possam trabalhar em parceria

com os gestores e demais atores da educação. Isso inclui uma formação sólida no ambiente escolar, com uma formação voltada ao currículo da escola e aos principais desafios que esta trabalha, em que projetos de inclusão e de desenvolvimento das habilidades e competências são requisitos básicos de construção do conhecimento.

Portanto, é importante que a instituição escolar trabalhe com independência na capacitação dos seus professores, com a sua autonomia e participação nos projetos da instituição, pois a eficácia dessa autonomia está intrinsecamente ligada às políticas públicas que regem o sistema educacional. As políticas públicas desempenham um papel importante ao trabalhar com diretrizes educacionais, com a implantação de suportes necessários para que as escolas possam exercer sua autonomia de maneira eficaz. Segundo Castro e Oliveira (2014):

[...] O conceito de política pública pressupõe, portanto, o reconhecimento de que há uma área ou domínio da vida que não é privada ou somente individual. Independentemente da escala, as políticas públicas remetem a problemas que são públicos, em oposição aos problemas privados. (Castro; Oliveira, 2014, p. 22-23)

As políticas públicas são instrumentos importantes diante da garantia da autonomia pedagógica, portanto, esta não se torna uma prática isolada, ela faz parte de um processo de articulação e organização. Elas fazem parte de um preceito normativo que tem como escopo fazer um trabalho de orientação às instituições escolares diante da construção de suas identidades educativas e autonomia.

Portanto, a autonomia na educação é um conceito que se refere à capacidade dos professores e alunos de tomarem decisões informadas sobre o processo de ensino. Portanto, para explorar as categorias analíticas que podem ser trabalhadas nesse contexto, é importante considerar que existem diferentes dimensões que influenciam a prática educativa.

A educação escolar está ligada ao desenvolvimento e ao acesso da população a um saber sistematizado, de base científica. Para ter acesso a um saber não elaborado, a população não precisa de escola, parte de suas próprias vivências. A cultura letrada não se aprende de forma espontânea, tem que haver processos sistematizados, formais, é esse o papel fundamental da escola. Os currículos têm de ser organizados levando em conta esse dado e buscando selecionar, no conjunto dos conhecimentos elaborados da cultura letrada, os elementos fundamentais que permitam às crianças e aos jovens, adquirindo-os, ingressar nesse universo e ganhar autonomia para serem capazes de por si próprios aprender e conhecer outros aspectos (Saviani, 2008, p. 3)

As políticas públicas oferecem de forma direta suportes técnicos e financeiros às instituições escolares, permitindo, com isso, que elas possam desenvolver projetos inovadores e experimentais dentro de sua autonomia. A BNCC também tem a sua participação especial diante dessa temática do ensino e do aprendizado.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens especiais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da LDB (9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 7).

Cumprido destacar que a BNCC tem um caráter normativo, a colaboração entre educadores é uma categoria essencial para promover a autonomia na educação. A Reflexão Crítica envolve a análise contínua das práticas educativas por parte dos docentes, permitindo-lhes questionar suas abordagens e buscar melhorias constantes em suas metodologias de ensino. A BNCC faz parte de um documento com preceitos de cunho normativo que tem como garantia que todos os seus discentes, independentemente de sua localização socioeconômica, tenham acesso ao aprendizado.

2.10 A autonomia pedagógica no contexto escolar

A autonomia no ambiente educacional tem se tornado um tema central nas discussões sobre a qualidade do ensino e a satisfação dos profissionais envolvidos. A implementação de novas práticas que conferem maior liberdade aos gestores e professores pode impactar diretamente na motivação, desempenho e, conseqüentemente, na satisfação desses profissionais. Nessa esteira, Freire (2022, p. 28) fundamenta que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica... É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.

O educador tem a responsabilidade do cultivo do pensar crítico e reflexivo. Essas qualidades dos educandos promovem um ambiente em que a curiosidade e a insubmissão sejam valorizadas. Nesse contexto, é importante que o educador não fique limitado ao ensino superficial dos conteúdos, mas busque criar condições que favoreçam uma aprendizagem crítica e significativa.

O papel do educador democrático vai além da simples transmissão de informações; ele deve ser um facilitador do pensamento crítico. Isso implica desenvolver metodologias que

estimulem os alunos a questionar, investigar e refletir sobre o mundo ao seu redor. Diante disso, Freire (2022, p. 39) afirma que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado [...] O pensar certo, por isso é dialógico e não polêmico.

Desafiar o educando faz parte de um aprendizado ativo. Os discentes são de certo modo incentivados a pensar de forma crítica, reflexiva e questionadora, portanto, as informações apresentadas se tornam elementos ativos no processo educativo. Isso contribui de forma direta para o aumento do desenvolvimento da capacidade dos nossos alunos diante da sua compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades para a vida, como pensamento crítico, resolução de problemas e capacidade de argumentação.

O papel do educador faz parte de um trabalho especial diante do desenvolvimento de uma reflexão crítica, facilitadora dialógica. Ao adotarem essa abordagem de diálogo prático, os professores enriquecem de forma direta o aprendizado dos discentes, contribuindo para a formação de cidadãos.

A educação algo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância...enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre (Gadotti, 2009, p. 32).

A autonomia no contexto escolar refere-se à capacidade que gestores e professores têm de tomar decisões relacionadas ao seu trabalho sem a necessidade de aprovações constantes de instâncias superiores. Essa nova abordagem pode ser observada em diversas instituições que buscam inovar suas práticas pedagógicas e administrativas. Os gestores, ao terem mais liberdade para implementar suas ideias, sentem-se mais valorizados e motivados.

[...] a situação de ensino não é o único momento que deve ser objeto de preocupação quando se toca no tema da autonomia dos alunos. É preciso considerar também a questão da participação discente nas tomadas de decisão da escola de um modo geral. E aqui não se trata de considerar apenas os mecanismos institucionais de participação (grêmio estudantil, assembleia de estudantes etc.), mas principalmente a controversa discussão a respeito do sentido e da medida dessa participação. Quanto ao sentido ou à legitimidade da participação, parece não haver dúvida, de uma perspectiva de educação democrática, de que, a necessária condição de sujeito do educando prevalecente nas atividades-fim, deve corresponder um poder de decisão discente no funcionamento geral da instituição educativa (Paro, 2011, p. 199).

É importante considerar os desafios que essa autonomia pode vir a trazer para o cidadão em formação. A falta de diretrizes claras pode vir a gerar insegurança entre os

professores, especialmente aqueles que estão acostumados a seguir rigidamente normas pré-estabelecidas, metódicas e engessadas. A autonomia requer uma certa responsabilidade; os profissionais devem estar preparados para lidar com as consequências de suas decisões. Isso pode ser um fator estressante para alguns docentes.

Outro aspecto relevante é o impacto da formação continuada nesse processo. Profissionais bem preparados tendem a se sentir mais seguros em exercer sua profissão, isso acaba por resultar numa maior aproximação de interesses em comum frente à realidade do sujeito e ao ambiente escolar. Portanto, segundo Lima *et. al.* (2012, p. 91):

Há uma aproximação do interesse e da realidade dos sujeitos com base nas escolhas e na realização de projetos apresentados, pois assim sendo o professor se torna o facilitador da aprendizagem e o aluno é considerado ativo, participativo, construtor do seu próprio conhecimento.

Quando os projetos apresentados pelos discentes estão concatenados com seus interesses e contextos de vida, há uma maior chance de que eles se tornem mais significativos. Isso ocorre porque os alunos conseguem ver a importância do que estão aprendendo em suas próprias vivências. Essa conexão entre teoria e prática facilita a compreensão dos conteúdos, e traz a promoção de um ambiente em que o aprendizado é visto como algo dinâmico e aplicável.

Estruturar uma comunidade educativa na qual os seus membros participem e colaborem, tendo a possibilidade de deliberar sobre assunto de seus interesses; valorizar o esforço da escola, estabelecendo um clima de confiança e de responsabilidade compartilhada com autonomia; tomando decisões com base em informações reais; favorecendo vivências culturais conjuntas; estabelecer um bom nível de comunicação que permita articular, harmoniosamente, diferentes horizontes culturais, pontos de vista divergentes; organizar estruturas autônomas, dotadas de função e meios adequados [...] (Vieira; Almeida; Alonso, 2003, p. 88).

Programas de capacitação que abordam tanto aspectos pedagógicos quanto administrativos podem ser fundamentais para garantir que gestores e professores se sintam aptos a tomar decisões informadas. O envolvimento da comunidade escolar tem um papel especial frente à percepção da autonomia. Quando pais e alunos são incluídos nas discussões sobre mudanças curriculares ou administrativas, isso não apenas promove um ambiente colaborativo, mas também aumenta o apoio às iniciativas dos educadores.

O educador deve incentivar os alunos a desafiar normas estabelecidas e questionarem verdades absolutas. Essa atitude não significa desrespeitar regras ou autoridades, mas sim promover uma postura crítica diante das informações recebidas. Os alunos devem aprender que é válido discordar e buscar alternativas às soluções convencionais apresentadas.

Ensinar não se limita ao conteúdo em si; trata-se de criar um ambiente onde aprender

faz parte do desenvolvimento crítico e reflexivo do ser em formação. O objetivo da educação e seu preceito democrático aplicado são preparar cidadãos capazes de pensar por si mesmos e atuar ativamente na sociedade. O profissional da educação que prima pela democracia reconhece a importância do seu papel na formação do ser humano, pois este compreende que por meio do acesso ao saber, ao conhecimento que ele passa a ter uma outra visão de mundo. Ao reforçar essas capacidades nos educandos, por meio da rigorosidade metódica e sistemática, desperta neste ser em formação a promoção da insubmissão, ele contribui para um aprendizado mais expressivo.

A autonomia na prática pedagógica vem se expandindo cada vez mais no cenário da educação por um todo, faz parte de discussões educacionais. Ela faz parte da capacidade de ponderar os fatores pertinentes para determinar qual deve ser o curso de ação mais adequado. A moralidade é um processo contínuo, faz parte de um ciclo de lapidação, não pode existir quando um ser humano se limita a considerar a sua própria perspectiva. Ao levar em conta as visões alheias, torna-se evidente que não estamos livres para mentir, descumprir promessas ou agir de maneira imprudente e eficaz.

Segundo Paro (2001, p. 153), "a gestão [administração] escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora". O papel do administrador na responsabilidade da gestão escolar envolve várias áreas e requer competências específicas para enfrentar os desafios existentes no contexto educacional.

Um dos principais desafios da autonomia na prática pedagógica infelizmente diz respeito à resistência à mudança por parte dos educadores. Muitos profissionais da docência estão habituados a métodos tradicionais de ensino, em que o controle e a autoridade são centralizados no docente. Essa mentalidade pode dificultar a adoção de abordagens mais flexíveis e colaborativas, que são essenciais para promover a autonomia.

Para isso, é importante que os professores possam trabalhar sobre a forma que eles estão trabalhando a educação, a sua relação com os seus alunos faz parte de um ciclo de construção do saber, onde o momento em sala de aula e a relação entre docentes e discentes faz parte de um processo de construção do conhecimento.

Essa interação é essencial para que os profissionais da educação possam compartilhar diretamente com os alunos o aprendizado. A assimilação vai além da memorização. O processo de construção do aprendizado e do ambiente em sala de aula faz parte de um processo de assimilação. A formação contínua e o apoio institucional são essenciais

para o auxílio dos educadores a superarem essa resistência e adotarem novas práticas.

O ambiente educacional está em constante processo de desenvolvimento das habilidades e competências do aprendiz. Ao propor novas metodologias, assim como da formação continuada dos alunos em formação, é possível compreender o papel dos professores e o seu experimento diante das diferentes estratégias de ensino adaptável às diversas realidades dos discentes em formação e isto é particularmente importante em contextos onde há uma grande diversidade cultural e socioeconômica.

A formação continuada é fundamental diante do processo de construção do conhecimento, é importante que os educadores possam implementar novas plataformas metodológicas de ensino. A promoção da autonomia contribui para uma sociedade mais igualitária, em que as pessoas têm maior controle sobre suas vidas.

A autonomia vai muito além de uma capacidade de fazer alguma coisa sozinho, e sim uma possibilidade desencadeada para gerenciar, reger sua vida com liberdade e responsabilidade, não se curvando às condições impostas por uma heteronomia. É uma condição necessária para uma não subordinação, dependência e dominação, e por esses motivos ela é tão repelida pela elite dominante (Silva L., 2022, p. 160).

A resistência à autonomia por parte das elites pode ser vista como uma tentativa de manter estruturas de poder que beneficiam poucos em detrimento do bem-estar coletivo. Quando as pessoas se tornam autônomas, elas tendem a trazer à luz os debates do questionamento, das temáticas de poder estabelecido e dos possíveis desafios às normas sociais que perpetuam as desigualdades sociais vivenciadas.

O contexto escolar desempenha um papel relevante nos desafios da autonomia pedagógica, mais que isso, é importante frisar o papel do Estado diante da sua contribuição na educação. Coêlho (1996, p. 19) analisa o dever do Estado na educação: “No mundo moderno cabe ao Estado, dentro dos princípios de igualdade e de justiça, garantir os direitos fundamentais dos indivíduos [...]”. Portanto, o Estado tem a sua contribuição para a formação e alfabetização dos alunos. Nessa esteira, é importante que o Estado tenha uma participação especial diante da infraestrutura da escola, da observância muitas vezes vivenciada na escola pelos recursos limitados por parte das políticas públicas e dos currículos engessados que podem vir a restringir as oportunidades de inovação e experimentação no ensino.

O ambiente educacional, que abrange não apenas a sala de aula, mas também as interações sociais e culturais que ocorrem dentro da escola, desempenha um papel crucial na formação da autonomia dos alunos, a qual é entendida como a capacidade do estudante de tomar decisões independentes sobre seu aprendizado, o que inclui a escolha de métodos de estudo, a

gestão do tempo e a autoavaliação do progresso acadêmico.

Dentro desse contexto, os desafios enfrentados pelos educadores são múltiplos. Primeiramente, é necessário considerar que cada aluno possui um estilo de aprendizagem único e diferentes níveis de motivação. Segundo Vinha (1998, p. 6), “as atitudes, a forma de ensinar, a maneira de agir dentro da sala de aula refletem a concepção de autonomia do educador e são determinantes no processo de construção da autonomia moral dos educandos”. O profissional da docência deve adaptar suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente onde eles se sintam seguros para expressar suas opiniões e fazer escolhas sobre seu aprendizado.

Para que a autonomia seja expansiva, é necessário que as escolas criem um ambiente propício ao desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e adaptáveis às necessidades dos alunos. Para Vieira (2007, p. 28):

A razão de existir da escola está ligada intrinsecamente à tarefa de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos, questão central no debate sobre o desafio de promover a educação da população brasileira. [...] Este, caminhando lado a lado com a existência de recursos humanos, financeiros e pedagógicos necessários ao pleno funcionamento da escola. Os professores exercem papel fundamental nesse processo.

A finalidade da escola está profundamente relacionada à missão de ensinar e aprender de forma eficaz. Uma gestão escolar bem-sucedida é aquela que se concentra na aprendizagem de todos os discentes, sendo essa uma questão central no debate sobre o desafio de promover a educação da população brasileira. Isso ocorre em conjunto com a disponibilidade dos recursos humanos, financeiros e pedagógicos essenciais para o pleno funcionamento da instituição escolar. Os educadores desempenham um papel crucial nesse processo.

A autonomia na prática pedagógica vem se expandindo cada vez mais nos cenários da educação por um todo, faz parte de discussões educacionais. Portanto, implica uma responsabilidade de caráter ético, de um preceito moral costumeiro que vai além do interesse particular do cidadão. Para agir moralmente, é importante considerar as perspectivas dos outros, reconhecendo que nossas ações têm um impacto especial nas vidas alheias. Essa abordagem promove um entendimento diante da liberdade como algo que deve ser exercido com consciência social e moral. Segundo Lück (2006, p. 91):

A autonomia no contexto da educação consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e a melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento do sujeito ativo e participativo. A autonomia de gestão escolar é característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos [...].

A capacitação de professores e alunos para tomarem decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, promove um ambiente mais interativo e colaborativo. Essa autonomia traz consigo uma série de desafios que precisam ser enfrentados para que se possa efetivamente implementar práticas pedagógicas autônomas.

Segundo Paro (2001, p. 153), "A gestão [administração] escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora". O papel do administrador na responsabilidade da gestão escolar envolve várias áreas e requer competências específicas para enfrentar os desafios existentes no contexto escolar e é importante salientar que as abordagens mais flexíveis e colaborativas incluem metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos de sala de aula invertida. Essas estratégias promovem de forma direta e objetiva para um ambiente interativo e coeso assim como ao auxílio dos alunos a desenvolverem competências importantes para a nova forma de pensar politicamente, fazendo valer as políticas públicas como construção e influência de um pensamento crítico e revolucionário.

É importante frisar que o ambiente escolar, a sala de aula tem a sua importância para a construção do pensamento crítico e reflexivo do ensino e da aprendizagem.

[...] a aula é momento privilegiado de transmissão/assimilação, em que algo permanecerá para além do ato de aprender. A transformação do aluno passa dessa forma pela sua condição não passiva e humana. Ele tem um papel no processo de produção pedagógico e participa na condição de produtor e coprodutor (Paro, 1993, p. 103).

A formação contínua e o apoio institucional são fundamentais para auxiliar os educadores a superarem essa resistência e adotarem novas práticas. O aprendizado não deve ser jamais um processo de aplicação de caráter unidirecional. É importante que exista um trabalho em parceria entre professores e alunos, estes devem ser visto como agente ativo, eles devem ser apreciados como seres capazes de questionar, de refletir e de contribuir para o seu próprio aprendizado.

Essa perspectiva precisa mais do que nunca estar concatenada com teorias educacionais contemporâneas que possam vir a aplicar uma abordagem construtivista, onde o conhecimento é compartilhado através da interação e de vivências.

Seja como for, a formação continuada tem, entre outros, o objetivo de propor novas metodologias e colocar profissionais informados quanto às discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para melhoria da ação pedagógica na escola (Moreira, 2002, p. 55).

Os professores precisam estar cada vez mais ativos diante das novas práticas

metodológicas aplicadas na educação, pois a construção do conhecimento e da capacitação dos alunos diante do desenvolvimento do saber faz parte de um trabalho minucioso por parte dos educadores. É sabido que as dinâmicas da educação fazem parte de uma construção minuciosa e dinâmica.

Os discentes não estão acostumados a tomar decisões sobre seu próprio aprendizado, eles não têm o hábito ativo de participação do processo educativo. Infelizmente isso pode vir a resultar em desmotivação, tornando com isso uma certa dificuldade para eles se engajarem em atividades que exigem maior responsabilidade. Portanto, é importante que as instituições de ensino desenvolvam estratégias importantes que tragam à luz o incentivo dos alunos desde cedo a se tornarem aprendizes autônomos.

A autonomia, portanto, é um conceito essencial que vai além das habilidades de realizar tarefas. Ela envolve a capacidade de gerir e dirigir a própria vida com automação e responsabilidade, o que implica uma compreensão diante das próprias escolhas e suas consequências vivenciadas. Essa visão mais ampla da autonomia traz em seu bojo que a autonomia não é apenas agir sozinho, mas ter a capacidade de tomar decisões de caráter conscientes, na visão de Antunes;

A escola bem equipada é importante pelos diversificados estímulos que propõe, mas, sobretudo pela sociabilidade que provoca ao colocar a criança em contato com outras e, através desta interação, fazer nascer regras de convívio e permitir-lhe construir habilidades sociais (Antunes, 2004, p. 137).

A escola tem o seu papel na sociedade, ela faz parte do processo de crescimento e formação de consciência dos nossos alunos em formação. Ter acesso ao conhecimento é desenvolver o processo de automação. A autonomia é entendida como a capacidade do estudante de tomar decisões independentes sobre seu aprendizado, o que inclui a escolha de métodos de estudo, a gestão do tempo e a autoavaliação do progresso acadêmico.

Dentro desse contexto, os desafios enfrentados pelos educadores são múltiplos. Primeiramente, é necessário considerar que cada aluno possui um estilo de aprendizagem único e diferentes níveis de motivação. Segundo Vinha (1998, p. 6), “as atitudes, a forma de ensinar, a maneira de agir dentro da sala de aula refletem a concepção de autonomia do educador e são determinantes no processo de construção da autonomia moral dos educandos”. O profissional da docência deve adaptar suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente onde eles se sintam seguros para expressar suas opiniões e fazer escolhas sobre seu aprendizado.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em

instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa, que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nascem “cidadãos ativos” participantes das comunidades como profissionais compromissados (Cury, 2007, p. 07).

A gestão democrática participativa se manifesta em diversas esferas, incluindo a educação, saúde e urbanismo. No contexto educacional, por exemplo, esse modelo permite que pais, alunos e professores participem ativamente da elaboração do projeto pedagógico da escola. Isso não apenas fortalece o vínculo entre a comunidade escolar, mas também garante que as decisões reflitam as reais necessidades dos estudantes. Ele pode ser observado em conselhos municipais e fóruns comunitários onde os cidadãos têm a oportunidade de discutir questões locais e propor soluções. Esses espaços de diálogo são essenciais para promover a transparência nas ações governamentais e garantir que as vozes menos ouvidas sejam consideradas nas tomadas de decisão.

Ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os hierarquizados poderes de decisão (Veiga, 1998, p. 13-14).

Um dos principais desafios da gestão democrática participativa é garantir que todos os segmentos da sociedade tenham acesso igualitário às oportunidades de participação. Muitas vezes, grupos marginalizados enfrentam barreiras sociais, econômicas ou culturais que dificultam sua inclusão nos processos decisórios. Portanto, é importante emendar estratégias que promovam a equidade na participação. Segundo Saviani (2009, p. 149):

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deve assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógica-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

A formação da docência é um tema importante para uma melhor qualidade da educação. O trecho apresentado destaca a relevância do preparo pedagógico-didático como parte relevante dessa formação. Os professores, mais do que nunca, precisam conhecer diferentes abordagens e técnicas que podem ser utilizadas na sala de aula para atender às necessidades dos discentes.

Portanto, é necessário e urgente que os profissionais da educação saibam utilizar recursos mais eficazes para avaliação do aprendizado dos discentes. Um bom profissional da educação deve ser o professor capaz de gerenciar e trabalhar de forma mais eficaz a dinâmica da

sala de aula, criando um ambiente afetivo, caloroso e voltado para o real aprendizado do aluno na sua totalidade.

É preciso que as políticas públicas criem formas de conhecimento voltados à tecnologia aplicadas ao conhecimento, ao desenvolvimento do saber de forma cada vez mais célere e de um portal ainda mais atrativo para os alunos. É importante frisar que as plataformas digitais possam vir a contribuir cada vez mais para um maior alcance das discussões públicas e sociais, assim como permitir uma maior interação entre governo e cidadãos. No entanto, é necessário garantir que essas ferramentas sejam acessíveis a todos para evitar novas formas de exclusão. De acordo com Vieira (2007, p. 58):

As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas. [...] Tais considerações permitem compreender porque a gestão democrática tende a ser um tema preferencial entre os estudiosos da educação. Justamente por representar um valor defendido pela grande maioria dos que militam no campo da educação pública e que, por isso mesmo, tendem a manifestar interesse pelas dimensões que expressam o “valor público” da(s) política(s) e da gestão.

O valor público é central para a compreensão das políticas públicas, representa a intencionalidade por trás dessas ações. Esse conceito implica que as políticas não são apenas decisões administrativas, mas sim reflexos de objetivos sociais e coletivos que buscam atender às necessidades da população. Pode-se afirmar, portanto, que o valor público é um indicador do sucesso ou fracasso das políticas implementadas.

As condições políticas envolvem o ambiente político no qual as políticas são formuladas e implementadas. Isso inclui o apoio político necessário para viabilizar ações governamentais e a interação entre diferentes atores políticos e sociais. A dinâmica política pode influenciar significativamente a eficácia das políticas públicas.

A gestão democrática é vista como um valor amplamente defendido por aqueles que atuam no campo da educação pública. Isso se deve ao fato de que essa abordagem promove a participação ativa de diferentes stakeholders, incluindo professores, alunos, pais e a comunidade em geral, nas decisões que afetam o sistema educacional.

Parte da dificuldade da gestão diz respeito ao fato dela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas. E o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos. Não dá votos; ao contrário, fere interesses. Desestabiliza o que está posto. Por menores que sejam as mudanças pretendidas, atingem pessoas. Corporações. Mudar nunca é simples, o que pode ser detectado nas coisas mais elementares: desde a simples cor de uma parede até a inclusão ou retirada de uma disciplina. Isto para não falar de vantagens corporativas (Vieira, 2007 p. 59).

As mudanças propostas, mesmo que pareçam triviais, têm o potencial de afetar diretamente indivíduos e grupos dentro das organizações. A resistência à mudança é um fenômeno comum, pois as pessoas tendem a se apegar ao status quo, especialmente quando percebem que suas vantagens ou confortos estão em risco.

As alterações na administração não apenas desafiam as normas vigentes, mas também podem provocar conflitos de interesse entre diversas partes envolvidas. Isso significa que qualquer esforço para implementar novas políticas ou práticas deve ser cuidadosamente avaliado e administrado para reduzir a resistência e aumentar a aceitação.

A gestão pública deve ser vista como um processo complexo que integra intencionalidade, capacidade e contexto. Essa abordagem é fundamental para entender como as políticas se materializam na prática e quais fatores podem impactar seu sucesso.

Por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas).” Reforçamos então que o diálogo, as condições de implementação e as condições políticas, se unem para viabilizar a gestão, tanto no âmbito macro, como no micro (Vieira, 2007, p. 60).

O interesse pela gestão democrática está intrinsecamente ligado à busca por expressar e fortalecer o “valor público” nas políticas educacionais. Os educadores e pesquisadores tendem a se engajar em discussões sobre como as políticas podem ser moldadas para refletir melhor os interesses coletivos e promover uma educação mais inclusiva e equitativa

2.11 O fazer pedagógico dos docentes e a autonomia pedagógica

A educação é um campo em constante transformação, onde o papel do docente se torna cada vez mais complexo e multifacetado. Popkewitz e Lopes (2001, p. 47) fundamentam que "a educação é a produção das regras incorporadas na ação e na participação". O fazer pedagógico dos professores não se limita apenas à transmissão de conteúdos, mas envolve uma série de práticas que visam a promover a aprendizagem significativa dos alunos.

A autonomia pedagógica surge como um elemento crucial, permitindo que os educadores tomem decisões informadas sobre suas metodologias de ensino, adaptem currículos e criem ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades específicas de seus alunos. Segundo Fernandes e Pereira (2016, p. 459):

Voltada para a construção de sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira [...], a escola, na construção deste espaço, deverá envolver, diretamente, professores, alunos e comunidade. É o momento da participação. É o momento de construir a

escola como espaço democrático, o que representa um grande desafio para a coletividade escolar que deve se valer das prerrogativas da descentralização na busca de uma identidade para a escola que seja representativa dos interesses sociais.

O fazer pedagógico refere-se ao conjunto de ações e estratégias que os docentes utilizam para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, isso inclui desde a elaboração de planos de aula até a avaliação do desempenho dos alunos. Ademais, a prática pedagógica deve ser reflexiva e adaptativa, considerando as particularidades do contexto escolar e as características dos alunos. A autonomia pedagógica, por sua vez, é a capacidade de o professor exercer controle sobre suas práticas educativas, tomando decisões que impactam diretamente no processo educativo.

Pensar no espaço educativo não se restringe, pois, a pensar a sala, espaço edificado, interno, mas a pensar que todos os espaços da instituição são extensões uns dos outros e, como tais, merecedores de um olhar mais aguçado e comprometido com as relações que ali se estabelecem. (Kramer; Rocha, 2011, p. 164).

A autonomia pedagógica é fundamental para que os docentes possam inovar em suas abordagens educacionais. Quando os professores têm liberdade para escolher métodos e conteúdos que considerem mais adequados ao seu público-alvo, eles podem criar experiências de aprendizagem mais relevantes e engajadoras. Essa liberdade também permite que os educadores integrem novas tecnologias e abordagens contemporâneas em suas aulas, promovendo uma educação mais dinâmica.

Entretanto, essa autonomia não deve ser confundida com uma ausência de diretrizes ou apoio institucional. Martins (2002, p. 208) fundamenta que “o tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social, e, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder”. É essencial que as escolas ofereçam um ambiente colaborativo onde os docentes possam compartilhar experiências e aprender uns com os outros. Programas de formação continuada são fundamentais para fortalecer a autonomia pedagógica dos professores, proporcionando-lhes ferramentas teóricas e práticas para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A autonomia pedagógica está intrinsecamente ligada à valorização do profissional docente. Quando as instituições autorizam o conhecimento e a experiência dos professores, elas fomentam um clima de confiança que estimula a criatividade e a inovação nas práticas educativas. Sobre isso, Geraldi (2016, p. 117) pontua que:

A autonomia faz referência ao “eu” e ao “outro” apesar do aparente sentido de remessa

somente ao próprio sujeito, enquanto sua faculdade ou sua escolha. [...] Isto significa que a autonomia, como a liberdade, tem uma existência sempre relativa aos outros que nos circundam, mas que, numa sociedade democrática, não nos cerceiam. Ninguém é autônomo, ponto. Todos somos autônomos na relação com os outros e em determinadas ações que praticamos.

A autonomia faz referência à essência do “eu” e ao “outro”, portanto, essa valorização pode se manifestar por meio da participação ativa dos docentes na construção das políticas educacionais da escola ou na definição das diretrizes curriculares. O fazer pedagógico dos docentes é uma prática complexa que requer não apenas conhecimento técnico, mas também uma dose significativa de autonomia. A capacidade dos professores de tomar decisões informadas sobre suas metodologias é essencial para promover uma educação eficaz e adaptada às necessidades dos alunos. Para isso, é necessário que as instituições educacionais ofereçam suporte adequado aos seus educadores, criando um ambiente propício à colaboração e à inovação. Assim, investir na autonomia pedagógica é investir na qualidade da educação como um todo.

2.12 Estudos acerca da lei complementar n.º 169/2014

Estudos recentes têm analisado os impactos da Lei Complementar n.º 169/2014 no sistema educacional de Fortaleza. De modo geral, essas pesquisas apontam avanços na participação da comunidade escolar e no fortalecimento do PPP, maior clareza nos processos de gestão e maior responsabilidade das equipes escolares e desafios como resistência cultural, burocratização de procedimentos e limitações estruturais. Pesquisas indicam, ainda, que a autonomia prevista em lei nem sempre se traduz completamente na prática escolar, devido à influência da gestão central, à falta de formação específica e às dificuldades de materializar a participação democrática em todas as etapas do processo educativo.

A Lei Complementar n.º 169, de 12 de setembro de 2014, constitui um marco regulatório para a gestão democrática e a autonomia pedagógica no sistema educacional do município de Fortaleza. Desde sua promulgação, diversos estudos têm buscado compreender seus efeitos sobre a organização escolar, os processos decisórios, o fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a participação das comunidades escolares. De modo geral, a literatura evidencia tanto avanços quanto limitações em sua implementação, revelando que a autonomia, embora assegurada legalmente, enfrenta desafios para se concretizar plenamente no cotidiano das unidades escolares.

Estudos realizados por Oliveira (2016) apontam que a LC 169/2014 ampliou significativamente os espaços de deliberação no interior das escolas, especialmente com o fortalecimento dos conselhos escolares e a formalização de mecanismos de participação. A autora destaca que, ao estabelecer princípios de democracia, transparência e autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a lei contribuiu para redefinir as relações de poder na escola, deslocando gradualmente o eixo decisório de instâncias centrais da Secretaria Municipal de Educação para o âmbito das próprias unidades.

Pesquisas posteriores, como as de Barros e Menezes (2018), analisaram os impactos da lei sobre o PPP, identificando que a legislação estimulou um processo de revisão participativa dos projetos pedagógicos, reforçando o vínculo entre currículo e contexto sociocultural local. Para os autores, a lei impulsionou maior protagonismo docente na definição de práticas pedagógicas, ainda que tal autonomia seja frequentemente tensionada por políticas de responsabilização e pelas demandas de desempenho em avaliações externas.

Além disso, estudos conduzidos por Carvalho, Góis e Pereira (2020) evidenciam que a LC n.º 169/2014 contribuiu para maior clareza nos processos de gestão e fortaleceu o papel das equipes escolares na definição de prioridades educacionais. Os autores destacam que a seleção pública para cargos de gestão, instituída pela lei, resultou em maior legitimidade dos diretores e coordenadores pedagógicos junto à comunidade escolar, favorecendo o ambiente organizacional e a execução das ações do PPP.

Entretanto, a literatura também destaca desafios persistentes. Lima (2021) demonstra que a autonomia prevista na lei nem sempre se traduz em autonomia efetiva, sobretudo pela permanência de práticas centralizadoras no âmbito da gestão educacional municipal. A autora observa que, apesar da descentralização proposta pela LC n.º 169/2014, muitas decisões estratégicas continuam condicionadas às diretrizes centrais da SME, limitando a capacidade das escolas de adaptarem currículos, metodologias e rotinas pedagógicas às suas necessidades específicas.

Outro problema amplamente registrado em pesquisas diz respeito à insuficiência de formação continuada voltada à gestão democrática. Conforme aponta Silva D. (2022), a implementação da autonomia pedagógica demanda gestores e professores capazes de articular práticas participativas, mediar conflitos e conduzir processos decisórios coletivos — competências que nem sempre são desenvolvidas nos programas de formação oferecidos pelo município. Assim, a autonomia pedagógica tende a ser compreendida de maneira heterogênea entre as escolas, o que gera práticas desiguais e, por vezes, inconsistentes.

Pesquisas recentes desenvolvidas no contexto de Fortaleza também revelam a persistência de desafios estruturais, como burocratização excessiva, limites financeiros e falta de infraestrutura para execução de ações autônomas. Gonçalves e Andrade (2023) destacam que a autonomia financeira prevista na lei, operacionalizada por meio do Programa Municipal de Desenvolvimento do Ensino (PMDE), embora reconhecida como avanço, ainda encontra entraves relacionados à insuficiência de recursos e à demora nos repasses, prejudicando a efetividade das ações planejadas.

Por outro lado, um conjunto de estudos destaca avanços relevantes proporcionados pela legislação, como a ampliação da participação da comunidade escolar na formulação das decisões pedagógicas, fortalecimento dos conselhos escolares e do papel da gestão colegiada, maior alinhamento entre práticas pedagógicas e diagnóstico local e atualização do Estatuto do Magistério e valorização profissional.

Essas constatações dialogam com a percepção dos profissionais entrevistados nesta pesquisa, que reconhecem a LC n.º 169/2014 como instrumento normativo estruturante, capaz de promover melhorias significativas nas relações pedagógicas, na organização escolar e no desenvolvimento do PPP. No entanto, tais avanços coexistem com obstáculos que dificultam a plena efetivação da autonomia, tais como formação insuficiente, interferências centralizadas, pressões por resultados e limitações materiais.

Dessa forma, a literatura científica demonstra que a LC n.º 169/2014 desempenha papel fundamental na consolidação da gestão democrática e da autonomia pedagógica em Fortaleza, mas sua implementação configura um processo em curso, condicionado por fatores organizacionais, culturais, políticos e estruturais. Essa compreensão sustenta a relevância da presente dissertação ao investigar como gestores, coordenadores e professores percebem, vivenciam e interpretam os efeitos dessa legislação no cotidiano escolar – elemento central para avaliar o alcance da política e seus desafios contemporâneos.

3 METODOLOGIA

A metodologia faz parte do caminho a ser percorrido. Essa seção apresenta a perspectiva avaliativa e o percurso metodológico adotados na presente avaliação. A perspectiva avaliativa aqui definida foi a “avaliação em profundidade”, que considera essencialmente quatro grandes eixos de análise: o conteúdo da política e/ou da lei, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; a trajetória institucional; o espectro temporal e territorial abrangido pela lei; e a análise de discurso, conforme apresentado por Rodrigues em seus trabalhos de 2008 e 2016.

Como bem pontua Rodrigues (2016, p. 107): “Isto implica, em primeiro lugar, que a pesquisa qualitativa ganha destaque nesta abordagem”. Dessa forma, a pesquisa será de campo, documental e qualitativa, conforme preconiza a Avaliação em Profundidade, ampliando o alcance da avaliação.

A exigência que a avaliação seja extensa e ampla indica que uma avaliação em profundidade não poderá se restringir a um olhar focado apenas na averiguação do cumprimento das metas propostas pela política e seus resultados, ou nos itens priorizados por um programa, bem como tão somente no atendimento às suas diretrizes (Rodrigues, 2016, p. 107).

Assim, os objetivos descritos para esta pesquisa perpassam pela compreensão do olhar dos sujeitos beneficiados pela Lei Complementar n.º 169/2014. Esses sujeitos vivenciam a aplicação da lei no cotidiano escolar e, a partir disso, podem exercer uma autonomia pedagógica mais direcionada a uma educação com maior autonomia e mais possibilidades dentro da comunidade escolar.

A análise dos dados seguiu a metodologia da Avaliação em Profundidade apresentada por Rodrigues (2008; 2016), que se estrutura em quatro eixos principais:

- a) Conteúdo da política: inclui a análise da Lei Complementar n.º 169/2014, suas diretrizes, intenções, coerência interna e fundamentos conceituais relacionados à autonomia pedagógica;
- b) Contexto de formulação: considera o cenário político, administrativo e histórico da Rede Municipal de Ensino no período de elaboração da lei, identificando os fatores que motivaram sua criação;
- c) Trajetória institucional: avalia a implementação da política ao longo do tempo, seus avanços, limites e transformações entre 2014 e 2025, conforme vivências

dos sujeitos;

- d) Espectro temporal e territorial: analisa os efeitos da lei nas escolas estudadas, observando como o contexto local, o perfil da comunidade e as condições institucionais influenciam a prática da autonomia pedagógica.

Além dos quatro eixos, a análise seguiu as seguintes etapas operacionais, conforme a orientação metodológica:

1. Organização dos dados: transcrição das entrevistas e categorização inicial;
2. Leitura compreensiva: imersão nos discursos para identificação de recorrências e tensões;
3. Codificação temática: construção de códigos e categorias emergentes;
4. Cruzamento de informações: comparação entre grupos profissionais (gestores, coordenadores e professores);
5. Interpretação crítica: articulação entre falas, legislação e literatura;
6. Síntese analítica: elaboração das tabelas de resultados e das interpretações finais.

Essa metodologia foi escolhida por permitir uma avaliação ampla e profunda, a qual considera não apenas resultados imediatos, mas também significados, percepções e processos sociais envolvidos na política examinada.

3.1 Quanto à abordagem, objetivos e procedimentos

Para Rodrigues (2016), obter um resultado definitivo sobre uma política é inviável, uma vez que ela pode ser interpretada de várias maneiras por aqueles que a vivenciam. A autora sugere, como já mencionado, quatro abordagens para a análise de políticas: (1) conteúdo do programa/política; (2) contexto de formulação da política; (3) trajetórias institucionais da política ou da lei; e (4) espectro temporal e territorial. O Quadro 1 apresenta esses aspectos em detalhes.

Quadro 1 – Eixos de análise da avaliação em profundidade

(*Continua*)

Eixos de análise	Características	Relação com o objeto de pesquisa	Método
Conteúdo da política e/ou da lei	Política/Lei	Esse eixo se relaciona com o capítulo 4 que apresenta a compreensão da Lei complementar 169/2014	Pesquisa documental e de campo

Quadro 1 – Eixos de análise da avaliação em profundidade

(Conclusão)

Eixos de análise	Características	Relação com o objeto de pesquisa	Método
Contexto de formulação da política e/ou de lei	Política/ Lei	Esse eixo se relaciona com o capítulo 4 que apresenta a compreensão da Lei complementar 169/2014	Pesquisa documental e de campo
Trajetórias institucionais da política e/ou da lei	Política/ Lei	Esse eixo se relaciona com o capítulo 3 que apresenta o contexto das políticas públicas educacionais no Brasil.	Pesquisa documental e análise de campo
Espectro temporal e territorial	Política/ Lei	Esse eixo se relaciona com o capítulo 2 que apresenta o tempo e locais de pesquisa	Pesquisa de campo com os atores

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nota: O material teve base em Rodrigues (2008; 2016).

Todos esses eixos estão presentes na pesquisa e são analisados em diversas etapas do trabalho. De acordo com Rodrigues (2008), é essencial reconhecer que cada proposta de avaliação é moldada por perspectivas e entendimentos sobre ciência e sua prática. Dessa forma, torna-se fundamental estabelecer uma definição tangível de avaliação alinhada à pesquisa.

Uma avaliação em profundidade implica enxergá-la como um processo abrangente, detalhado, rico, amplo e multidimensional, o que, por si só, estabelece a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade como pré-requisitos essenciais para o desenvolvimento de pesquisas.

Esse tipo de avaliação se insere no campo das avaliações de políticas públicas como um espaço valioso para analisar a política de maneira holística e aprofundada, distanciando-se de modelos estatísticos mais restritos, que se concentram exclusivamente na aferição de resultados sem considerar variáveis primordiais no processo. Nesse sentido, Torres Júnior *et al.* (2020, p. 149) ressaltam:

O campo de estudos e práticas de avaliação de políticas públicas tem sido orientado historicamente por modelos tecnicistas que buscam resultados de avaliações direcionados para a verificação da eficiência, eficácia e efetividade das políticas. Trata-se de uma perspectiva hegemônica nesse campo, amplamente difundida e alinhada com a agenda econômica e a política neoliberal contemporâneas.

Por meio da pesquisa de campo, a avaliação em profundidade foi construída de forma que o avaliador, ao observar a realidade do objeto, reflita sobre as narrativas dos sujeitos entrevistados, considerando seus próprios contextos. Conforme destacam Torres Júnior *et al.* (2020, p. 157), essa abordagem confere “interpretações analíticas a partir da realidade apresentada e vivenciada no seu campo de pesquisa”, ampliando, desse modo, as perspectivas

avaliativas desenvolvidas e reforçando, assim, o caráter multidimensional da avaliação em profundidade. Avaliar como a autonomia pedagógica está sendo trabalhada nas escolas públicas municipais de Fortaleza após a aplicação da Lei Complementar n.º 169/2014 até 2025 é de fundamental importância para a pesquisa em andamento, considerando que os avanços possam ser obtidos e as percepções dos gestores escolares e professores(as) reflitam possíveis mudanças para os resultados de qualidade nas escolas. Nessa esteira, espera-se que a pesquisa contribua para uma melhor compreensão dos possíveis impactos dessa legislação na educação pública do município.

A escolha das duas escolas municipais localizadas no bairro Praia do Futuro, pertencente ao Distrito de Educação 2, deve-se ao fato dos gestores escolares, coordenadores(as) e professores(as) estarem atuando no período entre a promulgação da lei em 2014 e o ano de 2024, na escola. Assim, o objetivo traçado para esta pesquisa perpassa o sentido de avaliar a política de autonomia pedagógica nas duas escolas públicas municipais de Fortaleza, a partir da Lei Complementar n.º 169/2014 até 2025, por meio das percepções dos gestores escolares, coordenadores(as) e professores(as). Ademais, busca-se identificar as principais mudanças nas práticas educativas decorrentes da implementação da Lei; analisar as percepções dos gestores escolares, coordenadores(as) e professores(as) sobre a autonomia pedagógica proporcionada a partir da Lei e investigar os desafios e avanços enfrentados com a aplicação da Lei nas escolas.

3.2 Quanto aos instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em duas escolas com os participantes da pesquisa, que são: 1(um) gestor escolar, incluindo, 1(um) coordenador(a) pedagógico e 3 (três) professores(as) de cada escola.

No total, participaram 10 (dez) profissionais das duas escolas municipais. Todos os participantes são servidores efetivos de carreira da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. A escolha dos participantes da pesquisa – gestores escolares, coordenadores(as) e professores(as) – se deu considerando o período de atuação na escola, desde a implementação da Lei do ano de 2014 até 2025. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos próprios participantes, nas escolas municipais de Fortaleza.

A combinação da metodologia qualitativa com a análise documental enriquece a pesquisa ao proporcionar múltiplas perspectivas sobre o fenômeno estudado, permitindo uma

compreensão mais abrangente do tema. Segundo Fonseca (2002, p. 32), “essa abordagem possibilita uma visão mais aprofundada sobre a realidade investigada”.

Ao focar nas experiências individuais dos participantes, percebe-se que essa abordagem permite uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado. O grupo focal é uma técnica relevante dentro da metodologia qualitativa, pois envolve a reunião de um pequeno número de profissionais para debater uma temática específica sob a orientação de um moderador. Sobre isso, Backes *et al.* (2011, p. 439) afirmam que:

O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe.

Para essa atividade, foram formados pequenos grupos em cada escola, compostos pelo gestor escolar, coordenador(a) e três professores(as) das duas escolas selecionadas, com o tema “A Lei Complementar n.º 169/2014” apresentado em *PowerPoint*. As discussões dirigidas em torno do tema foram coletadas e gravadas para posterior análise e conclusão. Visando a manter o anonimato dos participantes e entrevistados, suas falas foram identificadas apenas por sua função e uma numeração crescente, iniciando em 1.

A pesquisa documental envolve a coleta e análise de documentos que podem não ter sido publicados formalmente. Seu objetivo é compreender fenômenos sociais ou históricos por meio da análise de materiais.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é essencial para fortalecer a autonomia da escola em seus projetos e na construção da identidade da instituição na sociedade atual. Segundo Rossi (2004, p. 36), “o PPP não é apenas um documento burocrático, mas representa um compromisso coletivo com a qualidade educacional e o desenvolvimento integral dos alunos”. Portanto, tanto as leis quanto o PPP são fundamentais para promover uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

3.3 Quanto à análise dos dados

A análise dos dados seguiu a abordagem de análise temática sistematizada, conforme proposta por Dias e Mishima (2023), que estruturam o tratamento de dados qualitativos em etapas sequenciais, rigorosas e transparentes, permitindo identificar núcleos de sentido, categorizar informações e interpretar as narrativas produzidas pelos participantes. Essa escolha metodológica se justifica pela adequação do método à natureza qualitativa da pesquisa

e pela sua capacidade de revelar significados subjacentes às falas de gestores, coordenadores e professores sobre a autonomia pedagógica decorrente da Lei Complementar n.º 169/2014. Segundo Dias e Mishima, a análise temática se desenvolve por meio das seguintes etapas: (1) organização e preparação do material empírico; (2) leitura compreensiva e imersão no *corpus*; (3) codificação inicial; (4) construção e agrupamento das categorias temáticas; (5) análise e interpretação dos temas; (6) validação interna e sistematização final.

- (1) Organização e preparação dos dados: As entrevistas semiestruturadas foram integralmente transcritas, preservando-se as expressões originais dos participantes. Em seguida, o material foi numerado e organizado de acordo com os objetivos da pesquisa, garantindo a rastreabilidade entre falas, códigos e temas identificados. Essa etapa incluiu também a organização dos dados documentais e das contribuições do grupo focal.
- (2) Leitura compreensiva e imersão no *corpus*: Foi realizada uma leitura flutuante e repetida dos textos, buscando captar o sentido global das falas e familiarizar a pesquisadora com o conteúdo. Essa imersão permitiu reconhecer expressões recorrentes, contradições, tensões e aspectos relevantes para a compreensão da autonomia pedagógica no contexto investigado.
- (3) Codificação inicial: Na etapa de codificação, unidades de registro foram destacadas a partir de palavras, expressões ou trechos que revelassem significados relevantes para os objetivos do estudo. A codificação seguiu um processo indutivo, criando códigos abertos que posteriormente foram sistematizados. Esses códigos representaram percepções sobre: a Lei Complementar n.º 169/2014, sua implementação, a autonomia pedagógica, desafios institucionais, práticas pedagógicas e o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP).
- (4) Construção e agrupamento das categorias temáticas: Os códigos foram agrupados por afinidade semântica, originando temas centrais que estruturaram a análise. Esse processo deu origem a categorias temáticas que posteriormente foram apresentadas nas matrizes de codificação dos diretores, coordenadores e professores. As categorias revelaram núcleos de sentido alinhados à literatura e permitiram identificar convergências, divergências e especificidades entre os grupos profissionais.

- (5) Análise e interpretação dos temas: Com as categorias organizadas, procedeu-se à interpretação dos dados, relacionando as falas dos participantes ao referencial teórico da pesquisa e aos objetivos do estudo. Nesta etapa, buscou-se compreender como a autonomia pedagógica é percebida, vivenciada e limitada nas escolas municipais de Fortaleza, articulando os achados às políticas públicas educacionais, ao PPP e ao marco legal analisado.
- (6) Validação interna e sistematização final: Por fim, realizou-se a revisão cruzada das categorias e das unidades de sentido, garantindo coerência entre códigos, temas e interpretações. A análise final resultou na elaboração das matrizes de categorização e na construção dos quadros interpretativos apresentados na seção de resultados e discussões.

O uso da análise temática, conforme Dias e Mishima (2023), permitiu interpretar de forma aprofundada as percepções dos profissionais da educação, evidenciando significados atribuídos à autonomia pedagógica, aos impactos da Lei Complementar n.º 169/2014 e aos desafios enfrentados na prática escolar. Esse procedimento conferiu rigor metodológico ao estudo, além de assegurar uma compreensão ampla e contextualizada do fenômeno investigado.

3.4 Quanto ao *lôcus* da pesquisa

O local da pesquisa foi o município de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Cidade que se destaca como uma das maiores e mais importantes do Nordeste brasileiro. É a maior cidade do Ceará, a segunda do Nordeste e a quinta do Brasil.

A economia de Fortaleza é caracterizada pela administração pública, comércio e serviços, com destaque para as atividades turísticas. A cidade conta com belas praias e clima quente durante todo o ano. Além disso, Fortaleza possui uma infraestrutura urbana desenvolvida, com amplo comércio e serviços, abrigando diversos centros comerciais, universidades, hospitais e outros serviços essenciais.

O *lôcus* da pesquisa corresponde às duas escolas públicas municipais selecionadas para o estudo, e não ao município de Fortaleza como um todo. Como já sinalizado neste estudo, ambas pertencem ao Distrito de Educação 2, localizadas em um mesmo bairro, atendendo predominantemente estudantes de áreas urbanas periféricas. Para fins éticos, os nomes das escolas não são identificados.

Características gerais das escolas pesquisadas:

- Modalidade de ensino: ensino fundamental I e II;
- Faixa etária atendida: crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos;
- Período de funcionamento: turnos manhã e tarde;
- Número aproximado de alunos: entre 350 e 600 estudantes por unidade;
- Equipe escolar: direção, vice direção, coordenação pedagógica, professores(as), apoio administrativo e serviços gerais;
- Infraestrutura: salas de aula, biblioteca, coordenação, refeitório, sala de professores, pátio e laboratório de informática;
- Comunidade atendida: famílias de baixa renda, com forte presença de programas sociais e participação ativa nos conselhos escolares.

O *lôcus* da pesquisa foi escolhido em função da Lei Complementar n.º 169/2014, relacionada à gestão democrática e participativa da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. No total, foram selecionadas 2 (duas) escolas municipais situadas no bairro Praia do Futuro, pertencentes ao Distrito 2.

O período de coleta de dados em campo ocorreu entre os meses de fevereiro e julho de 2025. Durante esse período, foram realizadas entrevistas, observações e análises de documentos, com o objetivo de obter uma compreensão abrangente das percepções e vivências dos participantes envolvidos na pesquisa.

O estudo concentrou-se nessas duas unidades, porque ambas vivenciaram todo o processo de implementação da Lei Complementar n.º 169/2014, permitindo comparar percepções, avanços e desafios em diferentes realidades escolares dentro do mesmo distrito.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

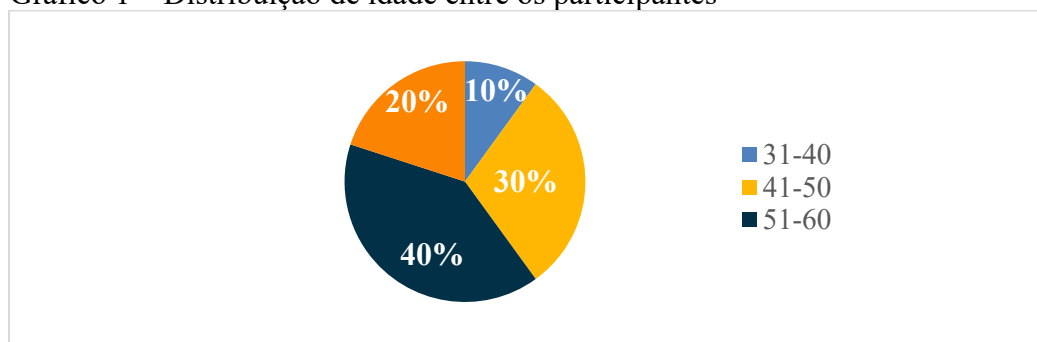
A quarta seção traz os resultados analisados na pesquisa de campo realizada com três profissionais da educação, sendo eles diretores, coordenadores e professores. As informações foram obtidas em duas escolas municipais localizadas em Fortaleza, Ceará. Esses dados foram organizados e analisados a partir das informações coletadas nas entrevistas. Cada categoria é mostrada e discutida em separado, mas sempre fazendo intersecções entre eles e suas visões.

4.1 Análise dos dados coletados nas entrevistas

Neste subtópico, apresentamos a análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 10 profissionais da educação de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, sendo dois diretores(as), dois coordenadores(as) e seis professores(as). A análise foi conduzida em duas etapas complementares: inicialmente, conduziu-se a quantificação dos dados qualitativos para identificar padrões e frequências nas percepções dos participantes. Em seguida, aprofundou-se a análise por meio da discussão qualitativa, articulando os dados com as falas dos entrevistados e o referencial teórico.

O Gráfico 1 corresponde à análise da distribuição de faixa etária dos participantes da pesquisa, revelando um perfil mais idoso. A faixa etária com maior representação é a faixa de 51 a 60 anos, que corresponde a 40% do total. Logo em seguida, a faixa de 41 a 50 anos representa 30%. As faixas etárias mais jovens têm uma presença menor no estudo, pois 20% dos participantes estão na faixa dos 31 aos 40 anos, enquanto apenas 10% estão na faixa dos 31 aos 40 anos. Assim, os profissionais com 51 anos ou mais constituem uma maioria expressiva de 60% do grupo.

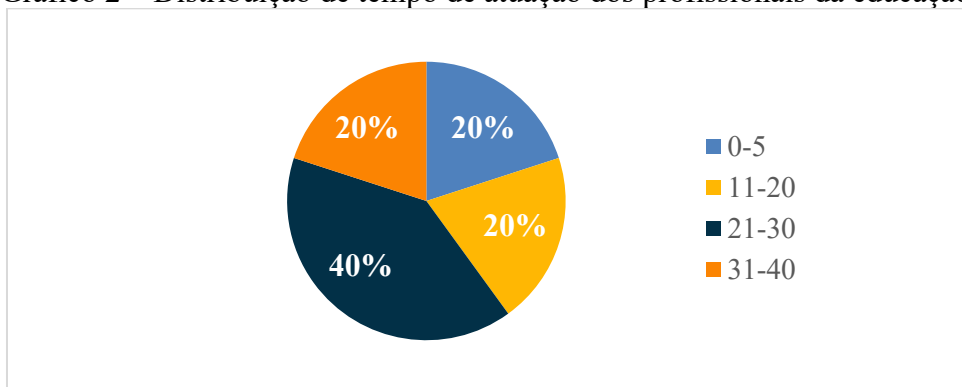
Gráfico 1 – Distribuição de idade entre os participantes



Fonte: Própria autoria (2025)

O Gráfico 2 ilustra a análise da distribuição de tempo de atuação dos educadores, revelando um perfil desses grupos com uma longa trajetória. A maior representação está na faixa de 21 a 40 anos de atuação, com 40% do total. As demais faixas de atuação representam, individualmente, 20% do total, o que permite compreender que as percepções sobre a Lei n.º 169/2014 foram recolhidas, na sua maioria, de educadores em fases consolidadas ou finais de suas carreiras, capazes de avaliar as mudanças ao longo do tempo com base em sua vivência prática no sistema de ensino.

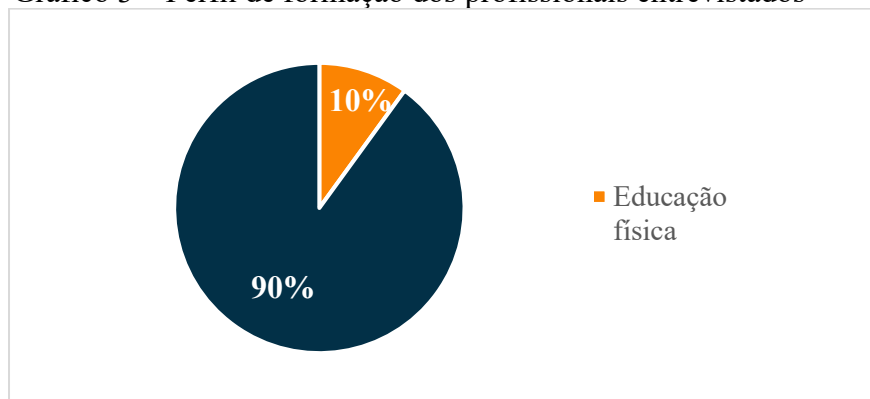
Gráfico 2 – Distribuição de tempo de atuação dos profissionais da educação



Fonte: Própria autoria (2025).

O Gráfico 3 ilustra o perfil da formação inicial dos entrevistados. Nele, os dados revelam uma superioridade massiva da área de pedagogia, a qual corresponde a 90% do total de participantes. Em seguida, a área de educação física representa a minoria, com 10% do total.

Gráfico 3 – Perfil de formação dos profissionais entrevistados

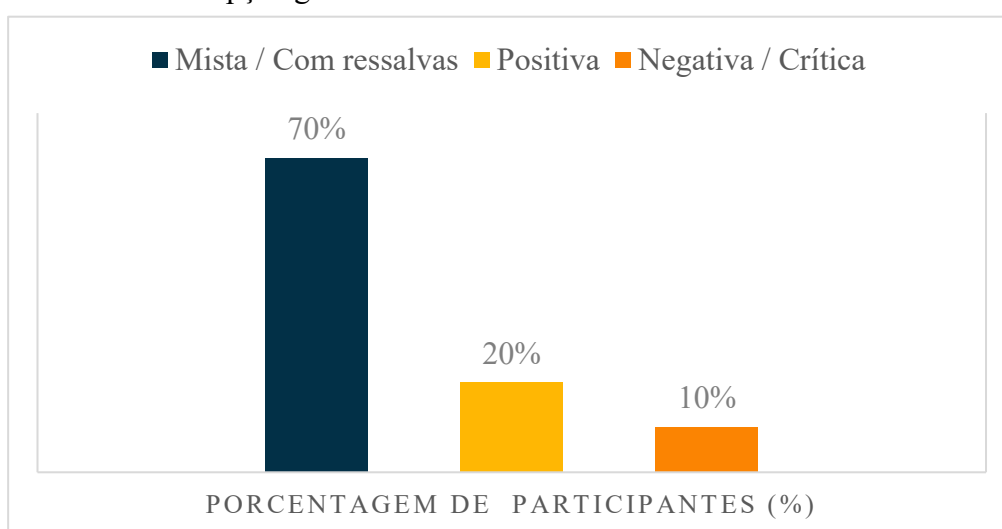


Fonte: Própria autoria (2025).

A análise do Gráfico 4 observa que a percepção predominante entre os profissionais é "Mista / Com Ressalvas", correspondendo a 70% dos entrevistados. Esse dado sugere que,

embora a lei seja amplamente reconhecida como um instrumento relevante, sua implementação prática enfrenta obstáculos que limitam seu potencial. A fala do Diretor 1 da escola 1 ilustra essa dualidade: "*Sim, a questão da autonomia melhorou bastante, mas ainda temos um caminho a percorrer*". Apenas 20% dos participantes manifestaram uma visão majoritariamente "Positiva", enquanto uma minoria de 10% apresentou uma percepção "Negativa / Crítica", indicando que, para este último grupo, os avanços propostos pela lei não se materializaram em sua prática cotidiana.

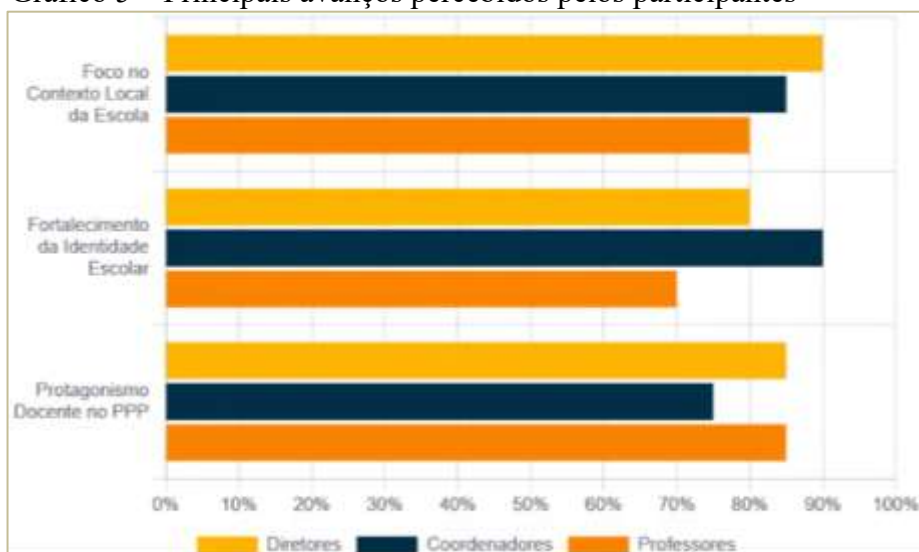
Gráfico 4 – Percepção geral dos entrevistados sobre a Lei n.º 169/2014



Fonte: Própria autoria (2025).

De acordo com as observações do Gráfico 5, todos os grupos valorizam o foco no contexto local. A gestão evidencia o fortalecimento da identidade da escola, enquanto os professores sentem um maior protagonismo na construção do PPP. O elevado consenso em torno do "Foco no Contexto Local" demonstra que esse foi o ganho mais transversal e democrático da lei. É interessante notar que os professores se sentem ligeiramente mais protagonistas no PPP do que os coordenadores. Isso pode indicar que, enquanto os coordenadores gerem o processo, são os professores que sentem a mudança de forma mais direta, saindo de uma posição de meros executores para coautores do projeto pedagógico. A gestão, por sua vez, valoriza mais o fortalecimento da identidade da escola.

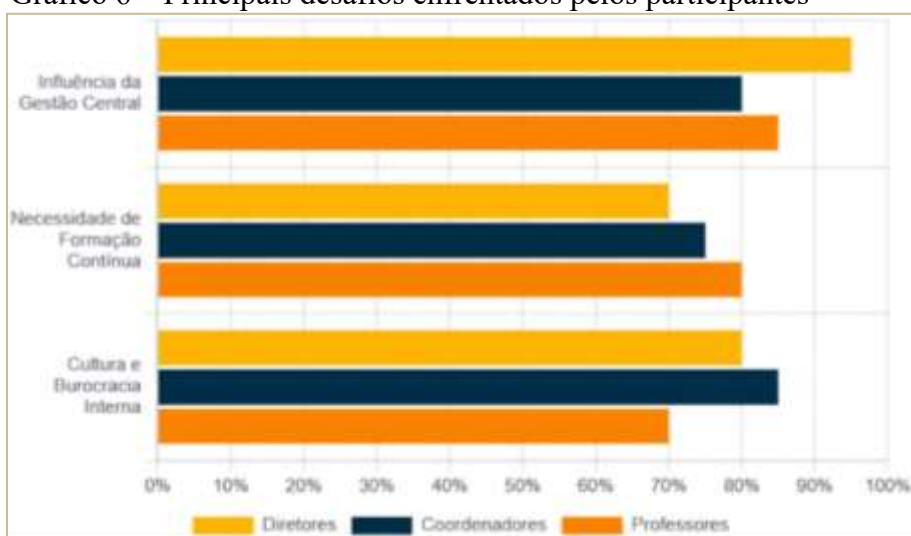
Gráfico 5 – Principais avanços percebidos pelos participantes



Fonte: Própria autoria (2025).

De acordo com o do Gráfico 6, a Influência da gestão central é o desafio mais sentido pelos diretores (95%), o que reflete a sua posição na linha da frente, a mediar as pressões entre a secretaria e a escola. Os coordenadores destacam a cultura e burocracia interna, sendo eles os responsáveis por implementar as mudanças no dia a dia do ambiente escolar e lidar com a resistência a novas práticas. Ademais, os professores, por sua vez, sentem de forma mais aguda a necessidade de formação, pois são eles que precisam de novas ferramentas para exercer uma prática pedagógica mais autônoma e criativa.

Gráfico 6 – Principais desafios enfrentados pelos participantes



Fonte: Própria autoria (2025).

Os resultados evidenciam que a Lei n.º 169/2014 é reconhecida pelos profissionais como

um avanço, sobretudo no fortalecimento do contexto local e na ampliação do protagonismo docente na elaboração do PPP. No entanto, a predominância de percepções “mistas” indica que a implementação ainda enfrenta limites importantes, como a forte influência da gestão central, a resistência cultural e burocrática e a necessidade de maior formação continuada. Assim, embora represente um marco para a autonomia escolar, a efetivação plena da lei exige políticas de apoio que garantam condições concretas para práticas pedagógicas mais democráticas e contextualizadas.

4.2 Visões dos diretores sobre a Lei n.º 169/2014 nas escolas municipais de Fortaleza

Nesta seção, destaca-se a análise realizada com os diretores das escolas municipais selecionadas. Ambos possuem diferentes formações, sendo o gestor da escola 1 formado em pedagogia e com 26 anos de atuação no setor educacional. Posteriormente, o gestor da escola 2 detém formação em educação física e tempo de atuação no setor educacional de apenas 17 anos.

Tabela 1 – Matriz de codificação e categorização temática dos diretores

(continua)

Categoria	Subcategoria	Descrição
1. A Lei 169/2014 como marco institucional	1.1. Legitimação da gestão democrática	A lei é vista como o principal instrumento que formalizou e implementou a gestão democrática nas escolas da rede.
	1.2. Autonomia multidimensional	A lei impactou não apenas o pedagógico, mas também as esferas financeira (PME) e administrativa (Conselho Escolar).
2. Natureza da autonomia na gestão	2.1. Autonomia como processo em construção	A autonomia é percebida como um avanço significativo, mas que ainda não atingiu a sua plenitude.
	2.2. Tensão entre autonomia e direcionamento central	A autonomia da escola coexiste com uma forte influência e controle por parte da Secretaria Municipal de Educação.
3. O PPP como instrumento central da autonomia	3.1. Valorização do contexto local	A lei e a autonomia reforçaram a importância de construir um PPP que reflita as particularidades de cada comunidade escolar.

Tabela 1 – Matriz de codificação e categorização temática dos diretores

(Conclusão)

Categoria	Subcategoria	Descrição
3. O PPP como instrumento central da autonomia	3.2. Construção coletiva e participativa	A principal mudança no PPP foi a incorporação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar na sua elaboração.
	4.1. Mudança na postura de liderança	A autonomia exigiu uma transformação no estilo de gestão, de um modelo centralizador para um mais dialógico e participativo.
4. Impacto e desafios na prática da gestão	4.2. Desafio do equilíbrio de demandas	A principal dificuldade do gestor é conciliar as exigências da Secretaria Municipal com as necessidades e o projeto pedagógico da própria escola.
	4.3. Desafios operacionais da participação	A gestão democrática enfrenta obstáculos práticos, como a falta de tempo e a dificuldade em reunir todos os atores para a construção coletiva.

Fonte: Própria autoria (2025).

A Tabela 1 apresenta a matriz de codificação referente aos diretores(as), evidenciando categorias como: compreensão sobre a autonomia pedagógica, desafios na implementação da Lei n.º 169/2014 e percepções sobre a relação entre gestão escolar e Secretaria Municipal da Educação. Observa-se que os diretores reconhecem avanços no fortalecimento do PPP, mas apontam limitações estruturais e burocráticas que interferem na autonomia escolar.

A primeira pergunta indagou os entrevistados acerca da importância da Lei n.º 169/2014, e ambos responderam que ela foi essencial para a implementação da gestão democrática nas escolas. De acordo com Libâneo (2012), a gestão democrática no ambiente escolar se faz com a participação ativa de toda a comunidade nos processos decisórios, para garantir que a escola seja um espaço de diálogo e corresponsabilidade. Por esse viés, a Lei n.º 169/2014 reforça esse princípio, pois assegura que ocorra uma descentralização do poder decisório no ambiente escolar e quebra com o autoritarismo que ainda persiste em alguns espaços acadêmicos.

O reconhecimento da importância da Lei n.º 169/2014 pelos gestores é de grande relevância, pois eles passam a atuar como agentes de transformação por meio de práticas que promovam a participação ativa de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões, bem como contribuem para um ambiente de ensino mais inclusivo e melhorias na qualidade do ensino.

4.2.1 Visões dos Diretores Sobre a implementação da Lei 169/2014 nas escolas

Para melhor compreensão da Implementação da Lei n.º 169/2014, a segunda e a terceira perguntas foram elaboradas para investigar as impressões dos gestores perante esse processo que iniciou a efetivação da lei nas escolas. A seguir, destacam-se dois depoimentos que ilustram essas percepções: *“Especialmente na minha atuação como gestora, passamos por um processo formativo, no qual fomos atualizados a respeito do que compõe a lei”* (Diretor 1 da escola 1); por sua vez, de acordo com o Diretor 2 da escola 2: *“A partir do momento que a lei foi publicada, notou-se um movimento para que as escolas pudessem elaborar de uma forma mais particular e individualizada seu Projeto Político Pedagógico”*.

As falas evidenciam duas diferentes perspectivas na implementação da Lei n.º 169/2014. A primeira ressalta um caráter mais formativo, com a intenção de demonstrar aos gestores sobre a natureza da lei, com o intuito de capacitá-los para que ocorra sua inserção no ambiente escolar de forma correta e sem distorções. De acordo com Miri *et al.* (2024), a capacitação de gestores pode melhorar a gestão e influenciar diretamente no desempenho escolar, criando um ambiente de aprendizagem que motiva a equipe e incentiva a inovação.

O discurso do segundo diretor já se volta para um dos principais impactos da lei que é a possibilidade de maior autonomia na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Esse documento é elaborado para o melhor desenvolvimento das atividades escolares, tendo como meta a formação de cidadãos críticos e reflexivos, contribuindo, desse modo, com as transformações do meio social com base na realidade em que a escola se encontra (Nascimento; Barros, 2020). Por consequência, a Lei n.º 169/2014 contribuiu para que cada escola desenvolvesse estratégias com base em suas especificidades e necessidades regionais, fortalecendo a gestão democrática e a preservação da identidade institucional.

Dando segmento, buscou-se identificar quais aspectos, na percepção dos gestores, melhorou a partir da implementação da Lei n.º 169/2014 em relação ao exercício de sua função. Ambos responderam por meio de diferentes percepções, que foram sintetizadas da seguinte forma: *“Houve uma mudança de postura na forma de como liderar, de ouvir mais as pessoas de forma ativa”* (Diretor 1 da escola 1), o que se refletiu no *“fortaleceu a autonomia da escola com o fortalecimento do conselho escolar”* (Diretor 2 da escola 2).

O discurso do Diretor 1 evidencia uma mudança na forma de liderar, pois ela se torna mais aberta ao diálogo e escuta de forma ativa à comunidade escolar. Isso demonstra a inserção de práticas de gestão democrática, nas quais a tomada de decisão é compartilhada e a

autoridade é exercida de forma descentralizada e participativa. O fortalecimento do conselho escolar é evidenciado na fala do segundo diretor, demonstrando que a Lei n.º 169/2014 não apenas influenciou na mudança de postura individual dos gestores, mas também colaborou para a criação e consolidação de espaços coletivos de deliberação, fundamentais para a efetividade da gestão democrática.

Pode-se perceber que essa mudança para uma gestão transformadora e fortalecimento do conselho escolar ficou evidenciada quando eles foram interrogados a respeito de como perceberam essa implementação relacionada à sua prática como gestores na escola pública. Os relatos foram os seguintes: “*Na mudança de postura, de centralizadora para uma gestão transformadora*” (Diretor 1 da escola 1). Nesse contexto, “*percebi uma maior democratização dos processos decisórios da escola, bem como o pedagógico e fortalecimento do conselho escolar*” (Diretor da escola 2).

Dando seguimento, foi questionado sobre quais as dificuldades em implementar a Lei n.º 169/2014 nas escolas de Fortaleza. As respostas foram diferentes, pois, de um lado, evidenciam-se os desafios burocráticos e institucionais, e de outro, as barreiras de participação coletiva: “*De equilibrar as demandas da secretaria municipal com as demandas internas da escola*” (Diretor 1 da escola 1); por sua vez, o Diretor 2 da escola 2 afirma que “*a principal dificuldade é o tempo para elaboração do PPP e a dificuldade de reunir todos os segmentos escolares para discussão e elaboração do PPP*”.

Como destaca Libâneo (2012), a gestão democrática requer condições de participação e decisão, mas essas condições nem sempre se edificam diante das pressões burocráticas impostas pelas instâncias superiores. Para Azevedo e Andrade (2012), a construção do PPP não deve ocorrer apenas pelas mãos da equipe gestora, entretanto essa equipe tem o desafio de promover a sua construção, implementá-lo e avaliá-lo junto à comunidade de forma permanente e democrática. Porém uma das principais dificuldades para a elaboração do Projeto Político Pedagógico seria a escassez de tempo disponível dos profissionais da educação, para se dedicarem à reflexão e construção coletiva do documento, devido à carga horária de trabalho.

4.2.2 Visão dos Diretores sobre a autonomia pedagógica após a implementação da Lei n.º 169/2014 nas escolas municipais de Fortaleza

Segundo Castro *et al.* (2023), a autonomia da escola na tomada de decisões em todas as esferas deve estar pautada na construção de seus projetos pedagógicos, norteados a

partir da realidade que a cerca, dialogicamente articulada com a comunidade escolar e local, a fim de que possa ouvir a voz e reflexionar para seus anseios. Visando a isso, os gestores foram questionados sobre quais as contribuições e avanços a partir da implementação da Lei n.º 169/2014, no que se refere à autonomia pedagógica da escola pública de Fortaleza. As respostas foram as seguintes: “*A efetiva participação de toda a comunidade educativa e o respeito à diversidade*” (Diretor 1 da escola 1); enquanto o Diretor 2 da escola 2 destacou “*a necessidade da construção do PPP e da autonomia para que cada escola desenvolvesse um trabalho de acordo com as particularidades da sua comunidade escolar e bairro*”.

O primeiro depoimento aponta sobre a participação da comunidade educativa e o respeito à diversidade, o que impacta, de forma positiva, pois garante a valorização das diferentes vozes que compõem o segmento escolar. Segundo Schane, Gagno e Filipak (2022), a educação é fundamental para a participação democrática, pois amplia o conhecimento e a capacidade de inclusão, fazendo, assim, com que todos sejam ouvidos e participem ativamente das tomadas de decisões. O segundo diretor ressalta a construção do PPP como objeto de autonomia, pois ao permiti-la, as escolas conseguem adequá-lo a suas necessidades e realidade, que, muitas vezes, não são levadas em consideração.

Entretanto, ambos relataram que a partir da implementação da lei a autonomia melhorou bastante, pois permitiu que cada escola construísse de forma individual o seu PPP. Contudo, embora esse movimento denote descentralização, a autonomia escolar permanece relativa, pois ela ainda fica restrita aos direcionamentos da secretaria de educação por meio de provas externas, do acompanhamento de resultados (ADR) e da padronização de materiais de apoio, os quais acabam direcionando o trabalho docente.

Foi indagado sobre quais as mudanças e avanços para a gestão escolar em relação ao antes e depois da implementação da Lei n.º 169/2014. As respostas foram as seguintes: “*Para mim, a principal foi a transparência da gestão*” (Diretor 1 da escola 1); “*as escolas passaram a dar uma maior importância à elaboração do PPP de maneira democrática e participativa*” (Diretor 2 da escola 2).

O Diretor 1 ressaltou a transparência como um dos maiores ganhos, evidenciando que a lei possibilitou uma gestão mais clara e aberta, em que as decisões são compartilhadas e acompanhadas de maneira mais visível pela comunidade. Dessa forma, percebe-se que, tanto a participação quanto a transparência se consolidam como pilares fundamentais para fortalecer a autonomia e a legitimidade da gestão escolar, reduzindo práticas centralizadoras e reforçando o caráter democrático do processo educativo.

Para o Diretor 2, a principal transformação ocorreu no modo como as escolas passaram a valorizar a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), priorizando um processo mais democrático e participativo, o qual envolve diferentes segmentos da comunidade escolar. Essa mudança reflete um avanço no sentido de consolidar a gestão democrática, uma vez que o PPP deixa de ser um documento burocrático para se tornar um instrumento de diálogo e de definição coletiva das práticas pedagógicas.

Para finalizar, foi questionado sobre quais foram as principais mudanças na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) desde 2010 até a implementação da Lei n.º 169/2014. Eles responderam o seguinte: *“Com a real participação efetiva de cada segmento, o PPP, ele ficou bem mais próximo da realidade da escola”* (Diretor 1 da escola 1). Do mesmo modo, *“as escolas passaram a dar uma maior importância à elaboração do PPP de maneira democrática e participativa”* (Diretor 2 da escola 2).

No que se refere especificamente à construção do PPP, as falas dos diretores revelam um salto qualitativo importante. O Diretor 1 destacou que, a partir da implementação da Lei, houve a efetiva participação de todos os segmentos escolares, o que aproximou o documento da realidade concreta da escola. O Diretor 2 complementa ao afirmar que o PPP passou a ser elaborado com maior seriedade e em um processo democrático e participativo, superando a lógica meramente formal e normativa que predominava antes.

Assim, a Lei n.º 169/2014 pode ser entendida como um marco para a valorização do PPP enquanto instrumento político-pedagógico, garantindo que sua construção reflita as necessidades, particularidades e identidades da comunidade escolar.

Com base nos discursos dos diretores, percebe-se que a Lei n.º 169/2014 constituiu um marco para a efetivação da gestão democrática nas escolas municipais de Fortaleza, pois ela promove o fortalecimento da autonomia relativa das instituições e reposiciona o Projeto Político-Pedagógico como instrumento de participação e identidade escolar. As falas evidenciam ganhos, como a maior transparência, descentralização das decisões, valorização da diversidade e incentivo à construção coletiva do PPP.

Entretanto, a autonomia ainda está condicionada aos direcionamentos da Secretaria Municipal de Educação, e por consequência a implementação enfrenta desafios como a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de envolver todos os segmentos escolares no processo participativo. Nesse sentido, a Lei n.º 169/2014 constitui, simultaneamente, avanço e desafio, pois exige não apenas mudanças de postura dos gestores, mas também suporte institucional contínuo para garantir condições reais de efetivação da gestão democrática.

Portanto, os resultados apresentados na Tabela 1 reforçam que os diretores percebem a Lei n.º 169/2014 como um marco importante para a democratização da gestão escolar, destacando o fortalecimento dos colegiados e do PPP. Entretanto, os dados também revelam que parte da autonomia prevista em lei não se concretiza plenamente, em função de demandas burocráticas e de limites de infraestrutura que influenciam o cotidiano administrativo.

4.3 Visões dos coordenadores sobre a Lei n.º 169/2014 nas escolas municipais de Fortaleza

Ao analisar os coordenadores das escolas selecionadas, revela-se que ambos possuem formação em Pedagogia, embora apresentem idades distintas e diferentes tempos de atuação profissional. A análise evidencia ainda uma avaliação positiva sobre o efeito da Lei Complementar n.º 169/2014 sobre a autonomia pedagógica na rede municipal de ensino de Fortaleza, uma vez que a lei é considerada um ponto de desvio, o qual formalizou e legitimou uma transição para um modelo de gestão mais democrático e contextualizado.

Ao pensarmos na implementação da gestão democrática nas escolas, acreditamos ser um processo de formação de cidadãos capazes de exercer a atividade política em seu cotidiano, problematizando as condições em que as escolas devem funcionar, considerando os desafios que enfrentam, e propondo soluções necessárias para melhorar o que é atualmente o caso. Dessa forma, o envolvimento de todos os segmentos torna-se crucial para a mudança do equilíbrio de forças existente nas instituições de ensino, tendo em vista a prevalência de atitudes centralizadoras entre muitos envolvidos na gestão da educação (Crepaldi *et al.*, 2024, p.17).

Os dados apurados indicam que a Lei Complementar n.º 169/2014 atuou como um elemento acelerador para a institucionalização da autonomia pedagógica nas escolas da rede municipal de Fortaleza. A análise dos depoimentos das coordenadoras permite delinear um panorama dos progressos e desafios que caracterizaram o período de 2014 a 2025.

Tabela 2 – Matriz de codificação e categorização temática dos coordenadores

(continua)

Categoria	Subcategoria	Descrição
1. Natureza da autonomia pedagógica	1.1 - Autonomia como processo gradual	A autonomia é concebida não como um estado finalizado, mas como um processo contínuo que se desenvolve através do tempo e da prática institucional.
	1.2 - Autonomia relativa ou condicionada	A liberdade pedagógica é exercida dentro dos limites e das orientações gerais estabelecidas pela rede municipal de ensino.

Tabela 2 – Matriz de codificação e categorização temática dos coordenadores

(Conclusão)

Categoria	Subcategoria	Descrição
2. Impacto da Lei 169/2014	2.1 - Suporte legal e formalização	A legislação proporcionou segurança jurídica e um caráter formal e mandatório às práticas de autonomia que já se encontravam em discussão.
	2.2- Mudança de paradigma no planejamento	A lei fomentou a transição de um modelo de planejamento reativo, baseado em materiais didáticos genéricos, para um modelo proativo, centrado no PPP e construído a partir da realidade da comunidade escolar.
3. O PPP como instrumento central da autonomia	3.1 - Flexibilidade curricular e didática	A autonomia manifesta-se na liberdade para a seleção de materiais didáticos complementares e no desenvolvimento de projetos pedagógicos alinhados às necessidades específicas do corpo discente.
	3.2 - Fortalecimento da identidade escolar	A elaboração coletiva do PPP e a adequação das práticas pedagógicas permitiram que cada instituição de ensino desenvolvesse uma identidade própria, mais vinculada à sua comunidade.
	3.3 - Valorização da gestão democrática	A autonomia estimulou a participação do corpo docente e da comunidade na formulação do planejamento e na execução das ações pedagógicas.
4. Desafios na implementação da autonomia	4.1 - Cultura e práticas pedagógicas	Um dos obstáculos consiste em superar a resistência ou a ausência de uma cultura profissional orientada para o exercício de uma prática pedagógica mais autônoma e participativa.
	4.2 - Necessidade de formação contínua	A efetivação da autonomia requer um investimento constante na formação e atualização dos professores, particularmente daqueles provenientes de outras redes, o que exige tempo e recursos significativos.
	4.3. Desafios operacionais da participação	A gestão democrática enfrenta obstáculos práticos, como a falta de tempo e a dificuldade em reunir todos os atores para a construção coletiva.

Fonte: Própria autoria (2025).

A Tabela 2 sistematiza as falas dos coordenadores(as) pedagógicos, destacando a percepção de que a autonomia pedagógica é um processo gradual, influenciado tanto pela cultura institucional quanto pela formação continuada. Essa tabela evidencia também tensões relacionadas ao alinhamento entre práticas pedagógicas e orientações administrativas, além da importância da gestão participativa.

Como os dados da Tabela 2, os coordenadores compreendem a autonomia pedagógica como um processo contínuo que exige formação, diálogo e reorganização das práticas pedagógicas. A interpretação da matriz evidencia que esses profissionais percebem avanços no trabalho colaborativo, porém reconhecem desafios referentes à articulação entre planejamento pedagógico e orientações externas estabelecidas pela gestão central.

4.3.1 Importância e percepção da Lei complementar n.º 169/2014

Quando analisamos a importância, os coordenadores(a) convergem ao afirmar a importância da Lei de n.º 169/2014. A Coordenadora 1 da escola 1 realça que a legislação valoriza as "*especificidades de cada unidade escolar*", conferindo um "*respaldo legal*" para que a gestão pedagógica seja exercida com maior autonomia. Em contraste, a Coordenadora 2 da escola 2 considera a lei "*fundamental para a realização de intervenções mais direcionadas a partir de cada realidade*", conferindo uma "*uma maior autonomia na prática pedagógica*", o que permite uma maior autonomia nas práticas escolares.

4.3.2 Impacto na prática da coordenação e do docente

Quanto à sua função, a Coordenadora 1 da escola 1 afirma uma melhoria, dando, de acordo com as suas palavras, "*maior liberdade em relação à escolha de material didático e projetos elaborados a partir das necessidades da escola*". Considera que a autonomia docente existe e é sustentada por uma política de formação contínua que consulta os próprios profissionais. Do mesmo modo, a Coordenadora 2 da escola 2 realça a possibilidade de que "*podemos complementar atividades que achamos relevantes ao melhor desenvolvimento dos alunos*", avaliando a política de autonomia como "*positiva, pois insere professores no processo de construção do ensino e aprendizagem*". Em contrapartida, descreve essa autonomia como parcial "*em partes*", uma vez que as práticas devem ser adaptadas a partir das orientações gerais da rede.

Para que ocorra a autonomia das unidades escolares, é necessária sua articulação no ambiente escolar, para aprimorar sua aplicabilidade, permitindo que as instituições escolares a promovam, independente das influências externas (Monfredini, 2002).

4.3.3 Contribuições, avanços e dificuldades

Os avanços são o ponto mais destacado entre os coordenadores. A Coordenadora 1 da escola 1 ressalta que a lei "*possibilitou que as escolas tivessem a sua identidade*", marcando a transição de um planeamento dependente de livros didáticos para um modelo centrado na "*própria realidade local*" por meio do PPP. A Coordenadora 2 da escola 2 aponta como ganhos a "*construção coletiva do plano de ação pedagógico*" e um "*olhar mais específico em cada*

realidade escolar". Em relação às dificuldades, a Coordenadora 1 da escola 1 identifica o desafio da formação contínua de novos professores como um "*trabalho muito grande, repetitivo*", que "*cansa, mas é necessário*". Já a Coordenadora 2 aponta para um desafio de ordem cultural: a dificuldade de os profissionais utilizarem eficazmente a autonomia por "*não ter o hábito interiorizado*".

4.3.4 A evolução do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

As duas coordenadoras veem a consolidação do PPP como uma das contribuições mais importantes do período. A Coordenadora 1 da escola 1 recorda o "*estranhamento*" inicial dos professores, que viam o PPP como "*mais uma tarefa*". Com a lei, o documento adquiriu um "*caráter mais formal*" e passou a ser compreendido como uma ferramenta que "*veio mais para ajudar*". A Coordenadora 2 da escola 2 confirma essa visão, afirmando que a construção do PPP representou "*um grande avanço*", pois permitiu o exercício de uma "*gestão democrática com a participação de todos os segmentos*". Desse modo, destaca-se a solidificação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento central de planejamento, aumentando a liberdade para adequar os materiais e projetos para o cenário de cada localidade.

Portanto, as visões dos coordenadores confirmam que a Lei Complementar n.º 169/2014 atua como incentivadora da autonomia pedagógica, ao validar condutas mais participativas e incluídas no cenário das escolas municipais de Fortaleza. Entretanto, existem alguns empasses que limitam a formação continuada de docentes, pois as barreiras culturais causam restrições no pleno exercício da autonomia. Por esse viés, a lei é percebida como avanço fundamental, mas que exige investimento contínuo em formação e mudanças institucionais para consolidar práticas efetivamente democráticas e participativas

4.4 Visões dos professores sobre a Lei n.º 169/2014 nas escolas municipais de Fortaleza

A análise dos depoimentos dos professores da rede municipal de Fortaleza revela uma percepção múltipla sobre a autonomia pedagógica, subsequente à implementação da Lei Complementar n.º 169/2014. De modo amplo, a legislação é reconhecida como um ponto relevante para a consolidação da gestão democrática e para a valorização dos contextos escolares locais. Uma parcela do corpo docente, com ênfase nos profissionais mais experientes, interpreta a lei como um avanço que fomentou maior liberdade criativa, conferiu objetividade ao planejamento e possibilitou a construção de uma identidade pedagógica própria para cada

unidade de ensino.

Contudo, evidencia-se uma perspectiva mais crítica, manifestada predominantemente por professores com menor tempo de serviço, que aponta a existência de uma lacuna entre o dispositivo legal e a sua aplicação prática em sala de aula. A influência da gestão, tanto a nível municipal como da própria escola, é identificada como uma variável determinante na concretização efetiva da autonomia. Sendo frequentemente relatados que as normas criadas em níveis institucionais não garantem o alcance dos objetivos educacionais no cotidiano escolar, devido à burocratização, limitação do potencial criativo dos docentes e falta de participação efetiva na formulação das normas (Hennessy; Lynch, 2019; Koval; Sychev; Zhadunova, 2023).

A Tabela 3 mostra a análise aprofundada das respostas, segmentadas pelos eixos temáticos, permitindo delinear com maior precisão as convergências e divergências na percepção do corpo docente sobre a autonomia pedagógica.

Tabela 3 – Matriz de codificação e categorização temática dos professores

(continua)

Categoria	Subcategoria	Descrição
1. Percepção sobre a Lei 169/2014	1.1. Lei como garantia democrática	A legislação é interpretada como um instrumento que legitima a gestão democrática, a participação da comunidade e a valorização dos profissionais da educação.
	1.2. Lei como referencial pedagógico	A normativa funciona como uma diretriz que orienta a prática, conferindo objetividade e um ponto de partida para o processo de planejamento.
2. Natureza da Autonomia Docente	2.1. Autonomia como liberdade criativa	A autonomia é compreendida como a possibilidade de o docente imprimir a sua identidade profissional na prática pedagógica, atuando de forma mais individualizada e criativa.
	2.2. Autonomia condicionada	A autonomia é percebida como um exercício parcial, limitado pelas diretrizes curriculares da administração central e pelo poder decisório da gestão municipal.
	2.3. Discrepância entre teoria e prática	Emerge uma crítica que aponta para uma dissonância entre a autonomia preconizada na lei e a sua efetiva materialização na realidade da sala de aula e na estrutura do sistema educativo.
3. Impacto na Prática Pedagógica	3.1. Foco no contexto local	A lei possibilitou que as escolas e os docentes desenvolvessem um trabalho pedagógico mais alinhado com as particularidades e o contexto sociocultural da sua comunidade.
	3.2. Maior participação na construção do PPP	Os professores relatam um maior envolvimento na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, assumindo um papel de maior protagonismo.

Tabela 3 – Matriz de codificação e categorização temática dos professores

(Conclusão)

Categoria	Subcategoria	Descrição
4. Desafios e Limitações	3.3. Impacto reduzido na sala de aula	Uma visão minoritária indica que a autonomia teve um impacto direto limitado na prática diária, a qual continua a ser predominantemente orientada por demandas externas ao ambiente escolar.
	4.1. Necessidade de formação	A carência de formação continuada, tanto sobre o enquadramento legal como sobre a implementação de práticas autônomas, é identificada como um obstáculo à plena efetivação da lei.
	4.2. Resistência e burocracia	A resistência à mudança por parte de certas estruturas de gestão e os entraves burocráticos são apontados como fatores que restringem o exercício da autonomia na prática.
	4.3. Influência da gestão	A materialização da autonomia está dependente da orientação da gestão escolar e municipal, que pode tanto promovê-la como coibi-la.

Fonte: Própria autoria (2025).

A Tabela 3 reúne a categorização das falas dos professores(as). Os dados revelam que, embora reconheçam avanços trazidos pela lei, muitos docentes apontam dificuldades na efetivação da autonomia em sala de aula, especialmente devido a demandas administrativas, metas externas e falta de tempo para planejamento.

A análise das entrevistas com os professores sobre a autonomia pedagógica em Fortaleza revela um cenário complexo, caracterizado pelo reconhecimento dos avanços legislativos e os desafios inerentes à sua implementação prática. Essa complexidade resulta da interação entre a disposição legal e as realidades do cotidiano do ambiente escolar. A Lei n.º 169/2014 é largamente reconhecida como um dispositivo legal, para a maioria dos docentes. Em particular, para os mais experientes, a lei simboliza a formalização de princípios democráticos, como a participação da comunidade escolar e a valorização dos profissionais da educação.

A análise apresentada na Tabela 3 demonstra, portanto, que os professores reconhecem que a autonomia pedagógica contribui para práticas mais contextualizadas e significativas. No entanto, apontam dificuldades relacionadas à carga de trabalho, à cobrança por resultados e à necessidade de maior apoio formativo. A tabela permite visualizar como os docentes interpretam a lei tanto como oportunidade quanto como desafio.

4.4.1 Relevância e percepção da Lei Complementar n.º 169/2014

Há um consenso consolidado quanto à importância atribuída à legislação, descrita

de acordo com o Professor 2, escola 2, como *"um documento importante para a garantia da gestão democrática"*. O Professor 1 da escola 1 coloca a lei como um "norte" que serve de "ponto de partida e chegada" para o planejamento. A metáfora do "norte" sugere que a lei não é vista como um conjunto de regras restritivas, mas como um guia que estrutura e dá sentido à ação pedagógica. Na interpretação de Ganon-Shilon, Shaked e Schechter (2022), à educação deve-se fornecer diretrizes claras, mas também flexíveis, permitindo que educadores adaptem as práticas pedagógicas às necessidades do contexto escolar.

A sua relevância é atribuída à escola nas falas do Professor 1 da escola 2, como *"princípios fundamentais como a participação da comunidade escolar"* e a promoção de uma prática pedagógica que considera as *"particularidades regionais e locais"*. De acordo com o Professor 2 da escola 1, sua implementação é percebida como *"gradativa e constante"* sob a perspectiva do Professor 1 da escola 1, o que sugere um processo contínuo e evolutivo. Essa percepção alinha-se à visão de Práticas pedagógicas que integram as particularidades regionais e locais, valorizando o conhecimento, a cultura e a identidade das comunidades, promovendo maior engajamento dos alunos e desenvolvimento de competências relevantes para o contexto em que vivem. Assim, o espaço para a autonomia dos educadores favorece processos de construção coletiva de sentido e fortalece a eficácia coletiva das escolas (Ganon-Shilon; Shaked; Schechter, 2022).

4.4.2 Impacto na prática docente

As percepções sobre o impacto na prática profissional são divergentes, as respostas sugerem que a autonomia pedagógica não é um atributo uniforme em toda a rede, mas uma condição que depende de variáveis, como a cultura da escola, o estilo de gestão e a experiência do próprio professor. Segundo o professor 1 da escola 1, na sua perspectiva se destaca uma *"maior objetividade"* em alinhamento com Professor 2 da escola 1, que vê como uma oportunidade para uma atuação *"mais individualizada e criativa"*

Em contrapartida, uma visão crítica, articulada pelo Professor 2 da escola 2, alega não ter observado *"melhorias significativas na minha formação a partir da implementação dessa lei. A proposta não reflete a realidade de sala e estrutural do sistema escolar"*. Essa tensão evidencia que a autonomia é experienciada de forma heterogênea, sendo frequentemente descrita como *"parcial"* e *"condicionada às diretrizes centrais da SME"* na sua visão. Sob tal ótica, a percepção de uma autonomia condicionada indica que a estrutura centralizada da

Secretaria de Educação ainda exerce uma forte influência, criando uma divergência entre a autonomia prevista na lei e a autonomia vivida no cotidiano (Paro, 2017).

4.4.3 Contribuições, progressos e dificuldades

Segundo o Professor 1 da escola 1, os progressos mais frequentemente mencionados são a capacitação da escola para desenvolver um "*olhar próprio, um olhar único*" e o incremento da participação docente nos processos decisórios. Os professores sentem-se habilitados a contribuir de forma "*mais protagonista na elaboração do PPP*", de acordo com o Professor 1 da escola 2. As dificuldades, por outro lado, são de natureza estrutural e cultural. O Professor 1 da escola 1 aponta para "*o poder decisório da gestão municipal*" como um fator limitador; já o Professor 2 da escola 2 sinaliza para a "*falta de formação continuada sobre a lei*" e para a "*resistência à mudança por parte de alguns gestores*". A burocracia é igualmente referida como um obstáculo que restringe a autonomia na prática.

Assim, há a ideia de que a autonomia se manifesta mais fortemente ao nível da escola como um todo do que na prática individual do professor. As dificuldades apontadas são sistêmicas: a tensão com a gestão municipal, a necessidade de formação e a resistência à mudança. Isso indica que a lei, por si só, não consegue superar barreiras culturais e estruturais, exigindo políticas complementares de formação e de descentralização do poder. Tal como defendem Gatti, Barretto e André (2011), a implementação de políticas educacionais transformadoras exige não apenas um novo enquadramento legal, mas também políticas complementares de formação e de desenvolvimento profissional que deem suporte à mudança de práticas.

4.4.4 A Evolução do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

O PPP é uniformemente identificado como o domínio onde a autonomia se manifesta de forma mais evidente. As transformações incluem uma maior "*participação de toda a comunidade escolar*", no pensamento do Professor 1 da escola 1. Juntamente à "*democratização da gestão escolar*" (Professor 2 da escola 1). No entanto, subsistem críticas. Um docente alude à "*falta de cultura participativa*", resultando em conselhos que existem "*mais no papel do que na prática*", diz o Professor 1 da escola 2. O Professor 2 da escola 2 assinala que, apesar dos "*momentos de discussão coletiva*", a elaboração do PPP permanece um

exercício "*burocrático*", o que limita o seu potencial transformador. Na visão de Paro (2017), há o risco de os instrumentos de gestão democrática serem reduzidos a meros rituais burocráticos, esvaziados do seu potencial político e transformador.

A análise das percepções docentes sobre a Lei Complementar n.º 169/2014 evidencia um quadro de avanços e contradições. Os professores reconhecem a relevância da legislação como marco de valorização da gestão democrática e como guia para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), sobretudo no fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade

Por outro lado, emergem limitações relacionadas à centralização da gestão municipal, à burocratização dos processos e à carência de formação continuada, que restringem a efetiva autonomia na sala de aula. Por consequência, a consolidação da autonomia pedagógica requer políticas complementares de descentralização, fortalecimento da cultura participativa e investimento sistemático em formação docente, de modo a transformar a legislação em prática efetiva no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar a autonomia pedagógica das escolas públicas municipais de Fortaleza a partir da implementação da Lei Complementar n.º 169/2014, considerando as percepções de diretores(as), coordenadores(as) e professores(as). Para alcançar esse propósito, buscou-se identificar as mudanças decorrentes da lei, compreender os avanços percebidos pelos profissionais da educação e analisar os desafios enfrentados na consolidação dessa autonomia, especialmente no período compreendido entre 2014 e 2025.

Os resultados obtidos evidenciam que, embora a Lei Complementar n.º 169/2014 tenha fortalecido princípios de gestão democrática e ampliado espaços de participação, a autonomia pedagógica ainda se concretiza de forma parcial nas escolas investigadas. Os profissionais reconhecem avanços importantes, como maior clareza nos processos de planejamento, fortalecimento do PPP e valorização da participação dos colegiados escolares. Contudo, apontam limitações relacionadas à burocracia administrativa, às demandas externas que influenciam o trabalho pedagógico e às dificuldades estruturais que impactam a dinâmica escolar.

As análises também revelam que a compreensão da autonomia varia entre os grupos profissionais. Enquanto os diretores enfatizam questões administrativas e organizacionais, os coordenadores destacam o acompanhamento pedagógico, a formação continuada e a articulação entre teoria e prática. Já os professores focam nos desafios cotidianos da sala de aula, na carga de trabalho e na necessidade de maior tempo para planejamento e reflexão pedagógica.

Esses achados reforçam que a autonomia pedagógica não se resume à legislação, mas depende de um conjunto de fatores institucionais, culturais e formativos. Além disso, ela requer processos contínuos de diálogo, liderança democrática, fortalecimento das relações de trabalho e condições adequadas para que os profissionais possam exercer plenamente suas funções.

No decorrer da elaboração deste estudo, identificaram-se algumas limitações. Entre elas, podem-se citar o número reduzido de escolas analisadas, o que não permite generalizações para toda a rede; a impossibilidade de acompanhar longitudinalmente a implementação da lei desde sua origem; o fato de as percepções dependerem da subjetividade dos sujeitos, podendo variar conforme experiências pessoais; o tempo limitado para aprofundar comparações entre diferentes distritos educacionais; e os desafios de acesso a documentos institucionais completos de períodos anteriores.

Apesar dessas limitações, o estudo contribui para ampliar a compreensão sobre a autonomia pedagógica nas escolas municipais de Fortaleza e sobre os impactos da Lei Complementar n.º 169/2014 no cotidiano escolar. Ao trazer as vozes de diretores(as), coordenadores(as) e professores(as), a pesquisa destaca a importância de fortalecer processos formativos, promover maior integração entre gestão central e unidades escolares, e assegurar condições estruturais que permitam o exercício pleno da autonomia.

Espera-se que esta pesquisa estimule novas investigações sobre políticas educacionais municipais, especialmente aquelas voltadas à gestão democrática, participação escolar e autonomia pedagógica, contribuindo para reflexões e aprimoramentos no âmbito da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. de C.; GONZALEZ, S. M. As filosofias políticas de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau e suas influências no Direito Público. **Revista Brasileira de Filosofia e História**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 3293–3318, 2024. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RBFH/article/view/10547> Acesso em: 20 out. 2025.
- ANTUNES, C. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.
- APPLE, M. W. **Educando à Direita**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97–112, 2010. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247> Acesso em: 20 out. 2025.
- ARAÚJO, G.; CASSINI, S. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 98, n. 250, 18 dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/xr4qrSJLfHQjQWsjgYqcbVc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 8 mar. 2025.
- AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 8, n. 21, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1531> Acesso em: 8 mar. 2025.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. O grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisa qualitativa. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438–442, 2011. Disponível em: https://bvs.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf Acesso em: 10 set. 2025.
- BARROS, R.; MENEZES, J. A autonomia pedagógica nas escolas municipais de Fortaleza após a LC 169/2014. **Revista de Gestão Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2018.
- BRASIL. [(1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, DF: Casa Civil, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 set. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13

mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRENNER, L.; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. **Políticas públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.

BULOS, U. L. **Curso de direito constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CÂNDIDO, R. de K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 323–336, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269/43509> Acesso em: 10 set. 2025.

CARVALHO, L.; GÓIS, F.; PEREIRA, A. Gestão democrática e participação escolar: efeitos da Lei Complementar 169/2014 em Fortaleza. **Cadernos de Política Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2020.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Mediação, 2008.

CASTRO, B. L.; RIBEIRO, J. C. O. A.; JÚNIOR, A. S. C. NUNES, C. P. A participação social como fundamento da gestão democrática da escola: confluências entre princípios e autonomia. **Educação UFSM**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644464881> Acesso em: 10 maio 2025.

CASTRO, J. A.; OLIVEIRA, M. G. Políticas Públicas e Desenvolvimento. In: MADEIRA, L. M. (org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 54-68.

CASTRO, M. D. L.; CUNHA, S. S. D.; SOUZA, D. P. O. D. Comportamento de violência e fatores associados entre estudantes de Barra do Garças, MT. **Revista de Saúde Pública**, [S. l.], v. 45, n. 6, p. 1054–1061, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/T5ypr9ZfXDLQLcQYGkYNJCs/?lang=pt> Acesso em: 9 abr. 2025.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. **Formação do educador**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. p. 74-92.

CREPALDI, A. A. S.; MARIANO, S. M. F.; SCHÜTZ, J. A.; MARTINS, A. V. M. S.; SILVA, E. A.; FREITAS, W. M. Políticas públicas e gestão democrática da educação no Brasil: perspectivas e desafios. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 5, p. e3742, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3742> Acesso em: 10 maio 2025.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, M. T.; FARIA FILHO, I. M.; VEIGA,

C. G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 447–468.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 483–495, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144> Acesso em: 12 jan. 2025

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 02, p. 209-218, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Elis%C3%A2ngela%20Viana/Downloads/Dialnet-PolíticasPublicasEEducacao-4864786.pdf> Acesso em: 11 fev. 2025

FÁVERO, E. A. G. Direito à educação das pessoas com deficiência. **Revista CEJ**, [S. l.], v. 8, n. 26, p. 27-35, 2 set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/621> Acesso em: 10 jan. 2025

FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 451-473, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-60592016000200451&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 18 fev. 2025

FISCHER, T. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 24, p. 278-288, 1984. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/VXrdK9ZbvrLXFvngpRS4wzb/?lang=pt> Acesso em: 11 fev. 2025

FLORES, A.; D'ÁGUA, S.; GONÇALVES, H. Projeto político-pedagógico: análise de um instrumento desencadeador de ações inclusivas. **Pesquisas e Práticas Educativas**, Bauru, v. 1, p. e202007, 2020. Disponível em: <https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/19> Acesso em: 11 fev. 2025

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Apostila. UECE, 2002.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Fortaleza: Câmara Municipal de Fortaleza, 12 set. 2014. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/2329/text>. Acesso em: 3 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (org.). **Escola viva: elementos para a elaboração de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 65–75.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Brasília, DF: MEC/Sef, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a-2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20%281994%29.pdf> Acesso em: 30 ago. 2025.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 127-127.

GANON-SHILON, S.; SHAKED, H.; SCHECHTER, C. Principals' voices pertaining to shared sense-making processes within a generally-outlined pedagogical reform implementation. **International Journal of Leadership in Education**, [S. l.], v. 25, n. 6, p. 941–965, 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GERALDI, J. W.. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do Neseef, Curitiba**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 116-138, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/56517> Acesso em: 10 fev. 2025.

GLOBO. **Dicionário de sociologia**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1977.

GONÇALVES, R.; ANDRADE, M. Autonomia financeira e desafios de gestão escolar em Fortaleza. **Revista Brasileira de Administração Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 3, 2023.

HENNESSY, J.; LYNCH, R. Straddling the marshy divide: exploring pre-service teachers' attitudes towards teacher research. **Educational Review**, [S. l.], v. 71, n. 5, p. 595–616, 2019. Disponível em: <https://eprints.teachingandlearning.ie/id/eprint/5320/> Acesso em: 10 fev. 2025.

HÖFLING, E. de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, [S. l.], v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2025.

KOVAL, E.A; SYCHEV, A. A; ZHADUNOVA, N. V. Assessment of the Quality of Norm-Setting in the Educational System in a Modern School. **Education and Self. Development**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 151–167, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370193814_Assessment_of_the_Quality_of_Norm-Setting_in_the_Educational_System_in_a_Modern_School Acesso em: 10 fev. 2025.

KRAMER. Sonia; ROCHA. Eloisa. A.C. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, [S. l.], v. 20, p. 355- 368, 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2012000200006 Acesso em: 10 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo:

Cortez, 2012.

LIMA, M. F. *et al.* **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LONGHI, S. R. P.; BENTO, K. L. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Curitiba, v. 3, n. 9, p. 173–178, 2006. Disponível em: https://www.cep.pr.gov.br/sites/cep/arquivos_restritos/files/migrados/File/professores/coletivo.pdf Acesso em: 10 fev. 2025.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], p. 207-232, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSQ4hkbkNcZT9tqJSQVJRSq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2025.

MENEZES FILHO, N. A. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. In: MENEZES FILHO, N. A. (org.). **O Brasil e a ciência econômica em debate**. São Paulo: Saraiva; 2012.

MIRI, U. H.; PURWANTO, P.; KHURIYAH, K.; GUSMIAN, I. Designing a leadership training program for school principals to improve the quality of school management. **Kontigensi: Jurnal Ilmiah Manajemen**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 219-230, 2024. Disponível em: <https://www.jurnal.dim-unpas.web.id/index.php/JIMK/article/view/522> Acesso em: 17 fev. 2025.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 97–117.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 41–56, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200004&lng=en&tlng=pt Acesso em: 16 jan. 2025.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NASCIMENTO, P.; BARROS, A. T. D. L. (org.). **Ciência política: uma proposta educativa: Políticas públicas**. Campina Grande: EDUEPB, 2023.

OLIVEIRA, C. **Gestão democrática e participação escolar: estudo sobre a LC 169/2014**. Universidade Federal do Ceará, 2016.

OLIVEIRA, O. S. *et al.* O Projeto Político-Pedagógico e a Construção da Autonomia Escolar: desafios para uma educação de qualidade. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PoEd/article/view/27015>

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DD7SVwjTwzqRMxvBvV7kXQS/?format=pdf&lang=pt> Acesso

em: 7 maio 2025.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PEREIRA, P. A. P. **Concepções e propostas de políticas sociais em curso: tendências, perspectivas e consequências**. Brasília, DF: NEPPPOS/CEAM/UnB, 1994.

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, v. 37, n. 02, p. 180-189, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/16342> Acesso em: 7 maio 2025.

POPKEWITZ, T. S.; LOPES, M. F. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.

RESENDE, T. C. D. L.; ALVES FERREIRA, V.; SOARES COSTA, J. A meta 19 do PNE 2014-2024 e as práticas pedagógicas democráticas. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e36660, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36660> Acesso em: 11 fev. 2025.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. São Paulo: Objetiva, 2010.

RODRIGUES, Léa Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, p. 7 a 15, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/article/view/3> Acesso em: 19 abr. 2025.

RODRIGUES, Léa Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em debate**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016. Disponível em: https://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/pdf/dd_v_4_1_Lea-Carvalho.pdf Acesso em: 19 abr. 2025.

ROSSI, Vera Lúcia. **Gestão do Projeto Político Pedagógico**. Entre corações e mentes. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas públicas**. Brasília, DF: Enap, 2006.

SARMENTO, G. Estudo introdutório: Políticas públicas como instrumento para a efetividade dos direitos sociais. In: LASCOUMES, P.; GALÈS, P. L. (org.). **Sociologia da ação pública**. Maceió: Edufal, 2012.

SAVIANI, D. Entrevista: educação é a força motriz da economia. **Revista Educação online da CONTEE**, Brasília, DF, v. 12, nov. 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155,

2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 abr. 2025.

SCHANE, R.; RAVAGLIO GAGNO, R.; TEREZINHA FILIPAK, S. A importância da implementação da gestão democrática e de políticas públicas educacionais. **Imagens da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 4, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v12i4> Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, D. Formação docente e autonomia pedagógica: limites e possibilidades nas escolas municipais. **Revista Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8thTrhkXCvyb4scWLy6bnSr/?format=html&lang=pt> Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, G. D.; SILVA, A. V. D.; SANTOS, I. M. D. As políticas públicas educacionais na formação de professores: avanços e recuos. **Dialogia**, [S. l.], n. 25, p. 133–151, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Elis%C3%A2ngela%20Viana/Downloads/mayarafa,+DialogiaN25_4b6553.pdf Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, K. C. D. P. *et al.* Desafios na gestão educacional. **Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e616095, 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/6095> Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, L. C. G. **Diálogo Pedagógico: princípio fundante da pedagogia crítica freireana**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/7944/1/Lisley%20Cristina%20Gomes%20da%20Silv.pdf> Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. **Um novo olhar: filosofia**. São Paulo: FTD, 1995.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, 2003. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/politicas-publicas-questoes-tematicas-e-de-pesquisa-2l4vy7g4he.pdf> Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jan. 2025.

TEIXEIRA, A. **A forma democrática de vida e sua dependência da educação**. Educação é um direito. Rio de Janeiro: EUFRJ, 1996.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VINHA, T. Sala de Aula: espaço de construção da autonomia moral. **Dois pontos: teoria e prática**, [S. l.], n. 4 v. 36, p. 6-11, 1998.

APÊNDICE A – ENTREVISTA DOS GESTORES(AS)

PERFIL DOS GESTORES(AS) DA ESCOLA

IDADE: _____

FORMAÇÃO INICIAL : _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL: _____

1- Você considera a Lei Complementar n.º 169/2014 importante? Por quê?

2- Como você percebeu a implementação da Lei Complementar n.º 169/2014 para a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza ?

3- Em relação a sua função como gestor(a), o que você considera que melhorou a partir da implementação da Lei n.º 169/2014?

4- Para você, quais as contribuições e avanços a partir da implementação da Lei n.º 169/2014, no que se refere à autonomia pedagógica da escola pública de Fortaleza?

5- A partir da implementação da Lei n.º 169/2014, na sua visão, foi possível ter autonomia pedagógica na escola?

6- Como você percebeu a Implementação da Lei n.º 169/2014 em relação a sua prática como gestor(a) na escola pública?

7- Na sua visão, quais foram as dificuldades a partir da implementação da Lei n.º 169/2014 para a escola pública de Fortaleza?

8- Como você avalia a política de autonomia pedagógica na Rede Pública Municipal de Fortaleza?

9- De que forma você percebe os avanços da autonomia pedagógica da escola pública a partir da implementação da Lei n.º 169/2014?

10- Quais as mudanças e avanços para a gestão escolar em relação ao antes e depois da implementação da Lei n.º 169/2014?

11- Para você, quais foram as principais mudanças na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) desde 2010 até a implementação da n.º 169/2014?

APÊNDICE B – ENTREVISTA DOS COORDENADORES

PERFIL DOS COORDENADORES(AS) DA ESCOLA

IDADE: _____

FORMAÇÃO INICIAL : _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL: _____

1- Você considera a Lei Complementar n.º 169/2014 importante? Por quê?

2- Como você percebeu a implementação da Lei Complementar n.º 169/2014 para a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza ?

3- Em relação a sua função como Coordenador(a), o que você considera que melhorou a partir da implementação da Lei n.º 169/2014?

4- Para você, quais as contribuições e avanços a partir da implementação da Lei n.º 169/2014, no que se refere à autonomia pedagógica da escola pública de Fortaleza?

5- A partir da implementação da Lei n.º 169/2014, na sua visão, foi possível ter autonomia pedagógica na escola?

6- Como você percebeu a Implementação da Lei n.º 169/2014 em relação a sua função como coordenador(A) na escola pública?

7- Na sua visão, quais foram as dificuldades ou avanços a partir da implementação da Lei n.º 169/2014 para a escola pública de Fortaleza?

8- Como você avalia a política de autonomia pedagógica na Rede Pública Municipal de Fortaleza?

9- Identifique as principais mudanças na sua função como coordenador(a) a partir da implementação da Lei Complementar n.º 169/2014?

10- De que forma você percebe os avanços da autonomia pedagógica da escola pública a partir da implementação da Lei n.º 169/2014?

11- Quais os avanços na escola Pública que você considera importantes, a partir da implementação da Lei n.º 169/2014, em relação à autonomia pedagógica?

12- Em relação às suas atividades pedagógicas, o que você considera que avançou ou dificultou em relação à implementação da Lei n.º 169/2014?

13- Quais as mudanças e avanços para o trabalho pedagógico em relação ao antes e depois da implementação da Lei n.º 169/2014?

14- Para você, quais foram as principais mudanças na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) desde 2010 até a implementação da Lei n.º 169/2014?

15- Em relação à prática pedagógica dos professores(a), você considera que existe autonomia pedagógica na Rede Pública Municipal de Fortaleza?

APÊNDICE C – ENTREVISTA DOS PROFESSORES(AS)**PERFIL DOS PROFESSORES(AS) DA ESCOLA**

IDADE: _____

FORMAÇÃO INICIAL : _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL: _____

1- Você considera a Lei Complementar n.º 169/2014 importante? Por quê?

2- Como você percebeu a implementação da Lei Complementar n.º 169/2014 para a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza ?

3- Em relação a sua função como Professor(a), o que você considera que melhorou a partir da implementação da Lei n.º 169/2014?

4- Para você, quais as contribuições e avanços a partir da implementação da Lei n.º 169/2014 no que se refere à autonomia pedagógica da escola pública de Fortaleza?

5- A partir da implementação da Lei n.º 169/2014, na sua visão, foi possível ter autonomia pedagógica na escola?

6- Como você percebeu a Implementação da Lei n.º 169/2014 em relação a sua prática pedagógica na escola pública?

7- Na sua visão, quais foram as dificuldades a partir da implementação da Lei n.º 169/2014 para a escola pública de Fortaleza?

8- Como você avalia a política de autonomia pedagógica na Rede Pública Municipal de Fortaleza?

9- De que forma você percebe os avanços da autonomia pedagógica da escola pública, a partir da implementação da Lei n.º 169/2014?

10- Quais os avanços na escola Pública que você considera importantes, a partir da implementação da Lei, em relação à autonomia pedagógica?

11- Para você, quais foram as principais mudanças na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) desde 2010 até a implementação da Lei n.º 169/2014?
