

A DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: DISCURSOS E REALIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

DIRCEU DE LIMA E SILVA
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES - MG

DANIELA VIEGAS DA COSTA
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA (UNA)

VÂNIA APARECIDA REZENDE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI (UFSJ)

Agradecimento à órgão de fomento:

Os autores agradecem à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais por meio do Projeto Trilhas Educadores o apoio para a realização da pesquisa.

A DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO FINANCEIRA PARA AS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: OS DISCURSOS E A REALIDADE NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

Introdução

O Artigo 15 da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispõe que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público”. Tal autonomia de gestão financeira perpassa pela descentralização de recursos e pela participação das comunidades escolares.

Essa participação favorece a emancipação e as mudanças sociais almejadas pelas escolas que, segundo de Jesus e Pulzi (2022), se empenham em promover relações democráticas entre os atores sociais envolvidos no cotidiano de suas atividades, inclusive administrativas. Esses esforços, contudo, se limitam ao âmbito das próprias escolas, por estarem inseridas em sistemas educacionais mais amplos.

Zago e Souza (2022) destacam que esses esforços se concentram na figura do gestor escolar (diretor), elo entre o poder público e a comunidade escolar, cujo perfil atual, no Brasil, assemelha-se mais ao de um executivo, voltado à administração escolar. Essa administração compreende também as Caixas Escolares (CE), componentes essenciais da escola democrática e das relações participativas que estas buscam efetivar (de Jesus & Pulzi, 2022).

É certo que o objetivo principal da escola permanece sendo a aprendizagem dos estudantes. Cabe ao processo administrativo, sob a perspectiva da gestão escolar democrática e participativa, promover o envolvimento de todos os atores sociais, especialmente da comunidade escolar, que exerce sua participação e o controle social por meio dos conselhos, colegiados e associações (Zago & Souza, 2022).

No caso em estudo, o envolvimento das comunidades escolares ocorre por meio das associações denominadas Caixas Escolares, vinculadas às instituições da rede estadual de ensino básico de Minas Gerais, bem como de outras unidades federativas. Trata-se de associações ainda pouco exploradas pela produção acadêmica, como demonstram Luz e Anjos (2022), que realizaram um levantamento das pesquisas brasileiras sobre Caixas Escolares entre os anos de 2011 e 2021. Identificaram apenas 23 trabalhos, dos quais apenas oito abordaram a Caixa Escolar como objeto de estudo na história da educação.

Além de contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre o tema, ao tratar das mudanças oriundas das práticas democráticas no ambiente escolar — promovidas pela participação social nas Caixas Escolares —, a pesquisa também se alinha às Metas de Desenvolvimento Sustentável (MDS) estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4. Esse objetivo trata da garantia de uma educação de qualidade e da promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, extrapolando os muros das escolas e convocando a participação democrática de toda a comunidade local na sua gestão.

Esse alinhamento, conforme argumentam Dacombe e Parvin (2021), está relacionado à conexão entre participação e pobreza como desafio para a democracia participativa — um tema frequentemente debatido na ciência política. Considerando o contexto brasileiro, esse fator torna-se ainda mais relevante como pano de fundo que permeia a educação nacional.

Dacombe (2021) destaca a expressiva diferença nas taxas de participação entre os grupos menos favorecidos e os mais ricos nas sociedades desenvolvidas. Segundo o autor, as causas dessa disparidade ainda são pouco exploradas, o que configura um desafio à democracia participativa e um ponto de reflexão acerca das sutilezas que influenciam a participação cidadã

e inibem o engajamento nas decisões sobre as políticas públicas. Esse ativismo, conforme argumenta Parvin (2021), precisa ser encorajado, o que passa pelo fortalecimento da gestão escolar democrática, ainda incipiente no Brasil.

A partir desse escopo teórico e da problemática delineada, foi desenvolvido um estudo de caso múltiplo em cinco Caixas Escolares vinculadas a cinco escolas pertencentes a uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A seleção das unidades considerou critérios sociais, englobando escolas situadas em áreas rurais, pequenas cidades, regiões de vulnerabilidade social e na região central da cidade-polo da respectiva regional.

O artigo apresenta, inicialmente, uma seção teórica que discute a gestão escolar contemporânea no Brasil, abordando a perspectiva democrática e participativa da gestão escolar, bem como a influência do neoliberalismo sobre o modelo de gestão das escolas públicas. Na sequência, discute-se o processo de descentralização da gestão financeira escolar no Brasil e em Minas Gerais, com a apresentação da estrutura das Caixas Escolares. Posteriormente, descreve-se a abordagem metodológica adotada e, por fim, são apresentados os resultados e as discussões que analisam os discursos do Estado — por meio da regulamentação da descentralização — e das pessoas envolvidas no cotidiano das Caixas Escolares, com base em entrevistas e observações.

A Gestão Escolar Contemporânea no Brasil

Ao tratar da gestão escolar, não se pode considerar somente a racionalização com vistas a determinados resultados, devendo objetivar altos níveis de governabilidade e controle social, pois ela é diretamente influenciada pelas relações de poder nos sistemas educativos e nas escolas. A escola é delineada como palco privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil (Krawczyk, 1999).

Seguindo o conceito de gestão escolar apresentado por Krawczyk (1999), em estudo sobre as mudanças na gestão e organização das escolas, da Silva (2005) destaca que as orientações dos organismos multilaterais, apresentadas nas conferências internacionais de educação realizadas a partir da década de 1990, atribuem grande parte dos problemas de qualidade na educação, percebidos nos países em desenvolvimento, ao modelo de gestão aplicado nas escolas. Modelos que, segundo o autor, são caracterizados pela ausência de controle e de participação da sociedade envolvida e na incompetência administrativa dos diretores, resultando na inoperância do atendimento das demandas sociais.

As ausências de controle e participação contrastam com a visão da gestão democrática e participativa, entendida como prática ativa no ambiente escolar e associada à capacidade de propiciar uma educação de qualidade em um ambiente igualitário e participativo. Tal visão está voltada à perspectiva de que a escola é ponto de partida para um regime democrático, sendo autogerida pela sociedade. A ela pode ser atribuída a disseminação da cultura da participação social, de forma democrática, na gestão pública (de Jesus e Pulzi, 2022; Tragtenberg, 1985).

Na contramão da perspectiva da escola democrática, a influência do neoliberalismo é observada na gestão escolar no Brasil, ao considerar a educação como um elemento subordinado aos interesses do capitalismo. Tal influência é percebida na diferenciação entre a educação ofertada a cada classe social (trabalhadores e dirigentes), diretamente relacionada às pretensões de trabalho de cada uma, visto que o ensino particular disponibiliza conteúdo e qualidade diferenciados em relação à oferta pública de ensino. A universalização do acesso à escola tende a proporcionar a expansão da cultura; no entanto, a adoção de uma educação voltada para a formação de técnicos e funcionários conduz à homogeneização cultural, o que implica redução da diversidade cultural (Miki & Maciel, 2023).

No Brasil, a evolução da gestão escolar pode ser dividida em três momentos: clássico (1930 a 1980), crítica ao clássico (1980 a 1990) e recente, com estudos concentrados nos temas relacionados à gestão democrática (Simielli, 2022; de Souza, 2007). Dentre os três momentos, a gestão democrática na escola, fruto dos debates e da década de 1980 e redemocratização do Brasil, foi legitimada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 19, determinou a efetivação da gestão democrática da educação, com prazo limite o ano para implementação até 2016. Encerrado o prazo, mesmo com a eleição de diretores escolares, mas sem mudanças no perfil de direção escolar, a comunidade permaneceu à espera da gestão democrática (Cária & Andrade, 2016).

A falta de tempo do gestor contrasta com o fato de que a democratização da escola passa pela responsabilização dos agentes quanto à qualidade da educação, ressaltando-se que a qualidade se encontra garantida pelo inciso VII do Art. 206 da Constituição Brasileira (1988). Assim, não basta uma gestão democrática; ela também deve ser pautada em um padrão de qualidade aceitável, sendo a gestão democrática responsável pelo processo de melhoria contínua na qualidade da educação brasileira (Cária & Andrade 2016).

A garantia da qualidade da educação passa pela delegação do princípio da autonomia previsto na LDBEN — princípio que decreta a gestão democrática sem uma definição clara de seus propósitos, apontando apenas caminhos básicos, com previsão da participação de todos, em que o caráter deliberativo da autonomia é articulado com o Estado. Trata-se de uma articulação baseada em uma nova organização e gestão do sistema educativo e da escola, que propõe uma nova configuração da sociedade civil e dos padrões de cidadania. No Brasil, bem como em toda a América Latina, a gestão democrática vem sendo estruturada a partir da descentralização, com a finalidade de delegação de poderes (Cária & Andrade, 2016; Krawczyk, 2005).

No Brasil, identifica-se a descentralização voltada ao mercado, com a transferência de responsabilidades para a comunidade, por meio do envolvimento de entidades privadas que, de forma voluntária, participam da gestão escolar. A ideia, nesse contexto, é que a responsabilidade pela educação é de todos e não deve se restringir ao Estado. Considerando que a gestão escolar democrática ocorre na dimensão da responsabilidade social, as formas legais de participação da sociedade civil no processo de gestão escolar tornam-se parte importante da estruturação de uma gestão participativa no contexto das relações entre Estado e sociedade civil nas escolas, permitindo o exercício do controle social, favorecido por avanços na legislação brasileira no que se refere à gestão democrática nas escolas (Krawczyk, 2005).

No entanto, ainda existem muitas lacunas quanto às definições das formas de participação das comunidades escolares e sua influência nas diretrizes adotadas para o ensino nas unidades escolares das quais participam. Nesse cenário, as escolas se esforçam para propiciar relações democráticas entre os atores sociais envolvidos no cotidiano de suas atividades. Contudo, por fazerem parte de sistemas amplos de ensino, seus esforços restringem-se aos limites institucionais da própria escola (de Jesus & Pulzi, 2022). Limites definidos pelo processo de descentralização que, em teoria, transfere autonomia do Estado para a sociedade por meio do controle social.

Descentralização e controle social na Gestão Financeira Escolar no Brasil e no Estado de Minas Gerais

O controle social, nos moldes atuais, nasce com o Estado buscando na sociedade civil organizada o compartilhamento da responsabilidade pelos serviços e pela gestão pública. No início dos anos 1990, o controle social torna-se um mecanismo de fiscalização das políticas públicas e dos recursos a elas destinados, funcionando como frente de resistência das classes

subalternas organizadas por meio de pactos entre pessoas, visando interesses comuns, e com efetividade vinculada a um espaço de democracia participativa, no qual são mediados os interesses e conflitos entre os atores sociais (Bravo & Correia, 2012; Diegues, 2013).

Essa mediação de interesses, no contexto da gestão escolar democrática, parte do chamado da comunidade escolar para se organizar de forma a ser representada na gestão da escola (Cária & Andrade, 2016). Assim, conforme previsto na LDBEN: “Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público” (Lei n.º 9.394, 1996), o Estado define as formas legais para a efetivação do processo de descentralização financeira.

A representação no processo de descentralização financeira se dá por meio da participação efetiva da comunidade escolar, o que tende a elevar as cobranças sobre os diretores escolares e, por consequência, sobre o poder público. A participação propicia maior acesso a documentos e informações sobre as atividades da escola e aguça o interesse nas decisões e resultados. A articulação busca criar um ambiente propício à participação da comunidade externa em conjunto com a cultura escolar, sendo responsabilidade do gestor escolar garantir que o conhecimento e a prática democrática não se restrinjam à teoria e que a educação abrace os anseios sociais (Zago & Souza, 2022).

O ambiente participativo parte de uma estrutura de gestão que tende a ser complexa, em razão da existência de interesses conflitantes, do grau de mobilidade social, das expectativas da sociedade quanto à qualidade dos serviços públicos e da diversidade de atores envolvidos. Tal complexidade demanda atenção especial ao controle exercido sobre o processo, no sentido de validar a efetiva participação social nas tomadas de decisões, o alinhamento das ações com os objetivos e a efetividade dos resultados alcançados em relação aos anseios sociais (Lucas & Silva, 2021).

O acesso popular aos processos, possibilitado pela participação da comunidade, permite maior controle sobre os representantes públicos — algo que, em uma visão mais limitada de democracia, seria menos viável. No entanto, o escrutínio adicional exercido pela participação social abre caminho para uma crescente inserção de atores sociais, possibilitando que vozes dissidentes sejam ouvidas e promovendo a abertura de debates sobre políticas significativas. A participação direta e efetiva dos cidadãos limita o espaço para desvios das políticas adotadas em relação às demandas sociais envolvidas (Dacombe & Parvin, 2021).

Essa participação no processo de democratização da educação básica no Brasil, especialmente no aspecto financeiro iniciado nos anos 1990, está ancorada em organizações civis, denominadas Caixas Escolares (CE) em alguns estados, como Minas Gerais. Trata-se de organizações de caráter associativo e privado, vinculadas às escolas públicas estaduais, que têm como finalidade a captação de recursos públicos e privados para o custeio das ações do processo educacional. Inseridas no ambiente escolar, as Caixas Escolares abrangem, em seu corpo social, a direção escolar, docentes, discentes, servidores, pais de alunos e demais membros da comunidade. Apresentam-se como palco para a participação e o controle social sobre as demandas educacionais (Neto & Almeida, 2000; Prata, 2005; Simielli, 2022; Zago & Souza, 2022).

As CEs, enquanto associações representativas das comunidades escolares, passam a integrar e a coexistir com a gestão escolar a partir do momento em que o Estado opta por utilizar sua estrutura para a gestão descentralizada e democrática dos recursos destinados ao custeio das ações educacionais. Essa escolha, em tese, indica maior autonomia das escolas e responsabilização da sociedade, tendo como fundamento a participação das comunidades escolares que compõem o corpo social das Caixas Escolares (Krawczyk, 2005).

A autonomia, acompanhada da ausência de participação e de controle social efetivo na gestão escolar, faz com que a descentralização financeira para as CEs se associe exclusivamente

à responsabilização da sociedade. Tal percepção se confirma nos anos 2000, quando são constatados problemas como a desmobilização e o desconhecimento desses atores, embora o período também represente o início da cultura de participação dos atores educacionais na gestão escolar (da Silva, 2005; Neto & Almeida, 2000).

Os estudos sobre a gestão escolar no Brasil apontam para a importância das dimensões política e econômica, variáveis que influenciam diretamente as transformações da gestão educacional. A descentralização financeira dos recursos destinados à educação, ao se aproximar das lógicas de mercado, acarreta a responsabilização social pelos resultados de sua aplicação, sendo necessário compreender o contexto histórico de sua adoção e as motivações políticas e econômicas envolvidas (Parente & Luk, 1999).

No Brasil, a tendência à descentralização tem início com a redemocratização em meados da década de 1980. A transição democrática impulsionou a mobilização social e o crescimento do número de organizações populares, que se constituíram como associações, clubes, entre outras formas. É nesse contexto que surge o Projeto de Reforma da Escola Pública, com o objetivo de promover equidade e superar obstáculos à melhoria do perfil educacional brasileiro (Parente & Luk, 1999).

Esse projeto nasce no âmbito da Reforma Geral do Estado (RGE), que, entre seus fundamentos, defende a descentralização como a transferência de funções da administração direta para a indireta — de uma estrutura mais abrangente para uma menor — sendo distinta da desconcentração pela autonomia que gera. Visando à flexibilização da gestão pública, surge a figura da publicização, que permite ao Estado delegar a gestão de serviços públicos para organizações sociais, mediante convênios (Lordêlo, 2003).

Acompanhando o Projeto de Reforma da Escola Pública e os fundamentos da RGE, em 1993, o governo brasileiro, em decorrência da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, na Tailândia, elabora o Plano Decenal de Educação para Todos. Trata-se de um plano voltado para a democratização da educação, com diversas metas, dentre as quais destaca-se a autonomia financeira das escolas, reforçada pela proposta de governo “Mãos à Obra, Brasil”, de 1994. Convém ressaltar que a descentralização pode funcionar apenas como instrumento para um controle mais eficiente dos gastos públicos, e não necessariamente como incentivo à democratização das ações estatais (Neto & Almeida, 2000).

No mesmo sentido, o Estado de Minas Gerais, alinhado à tendência nacional e ao contexto da RGE, retoma em 1991 a reforma educacional, com o objetivo de racionalizar a aplicação dos recursos públicos. Em 1993, implementa-se a descentralização financeira de parte dos recursos para serem administrados pelas CEs, associações vinculadas às escolas da rede estadual. Inicialmente, essa descentralização abrange recursos voltados à manutenção de prédios e equipamentos, passando, em seguida, a contemplar também a aquisição de materiais pedagógicos (da Veiga et al., 1999).

A descentralização financeira teve como objetivo inicial dotar de maior agilidade o atendimento das necessidades cotidianas das escolas estaduais, criando mecanismos que permitissem tanto os repasses financeiros de recursos públicos quanto a execução dos gastos pelas associações denominadas Caixas Escolares. O processo de descentralização dos recursos educacionais pelo Governo Federal, a partir de 1993, levou Minas Gerais à ampliação desse modelo, incluindo os recursos destinados à alimentação escolar, reformas e ampliações de imóveis, sendo os valores transferidos integralmente às Caixas Escolares (da Veiga et al., 1999).

Percorso Metodológico

A pesquisa qualitativa que deu origem a este artigo foi de natureza exploratória e explicativa, com o objetivo de proporcionar maior proximidade entre o pesquisador e o tema investigado. Buscou-se o exame de aspectos como os discursos, as relações sociais e os

significados produzidos, aprofundando o conhecimento sobre os grupos sociais estudados e aproximando-se da vertente interpretativista (Fontelles et al., 2009; Günther, 2006; Magalhães et al., 2017; Marconi & Lakatos, 2002).

O estudo foi realizado em cinco Caixas Escolares vinculadas a escolas da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, todas pertencentes à mesma Superintendência Regional de Ensino (SRE). Caracteriza-se como estudo de caso múltiplo, uma vez que adota um método de análise padronizado aplicado a realidades sociais distintas (Godoy et al., 2012). As unidades escolares foram selecionadas de forma intencional para enriquecer qualitativamente a pesquisa: uma localizada em área de vulnerabilidade social, uma em zona rural, duas em cidades com até 50.000 habitantes e uma na área central da cidade-sede da SRE selecionada (Fontanella et al., 2008).

A fase empírica da pesquisa foi desenvolvida entre os meses de junho e agosto de 2024, e a coleta de dados foi estruturada em três etapas. Na primeira, realizou-se um levantamento documental com a finalidade de identificar o arcabouço legal que regulamenta a descentralização de recursos por parte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para as associações civis denominadas Caixas Escolares. Na segunda etapa, foram conduzidas entrevistas em profundidade com os presidentes das Caixas Escolares, servidores e pais de alunos atuantes nessas associações, totalizando quinze entrevistas. Por fim, foram realizadas observações não participantes durante três dias em cada uma das cinco escolas analisadas.

Os procedimentos de análise e interpretação dos dados seguiram a metodologia da Análise Crítica do Discurso (ACD). O uso da ACD se fundamenta na abordagem da teoria social do discurso, conforme apresentada por Fairclough (2016), a qual busca "reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem" (p. 89). Tal abordagem envolve as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social, permitindo compreender como ocorrem os processos de mudança nos eventos discursivos. O uso da ACD possibilitou explorar sistematicamente as relações entre práticas discursivas, eventos, textos e estruturas sociais, culturais e ideológicas mais amplas, investigando como os textos, eventos e práticas emergem de relações de poder e lutas ideológicas (Fairclough, 2001).

Para a análise textual dos corpora da legislação e das entrevistas, foi utilizado o software IRaMuTeQ, versão 0.7 alpha 2, escolhido por sua gratuidade e pelas amplas funcionalidades na análise de dados qualitativos com base na lexicometria. O processamento foi estruturado em cinco etapas: (1) análise da origem da legislação, com o corpus composto por recomendações do Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) e pareceres da Advocacia-Geral do Estado de Minas Gerais (AGEMG); (2) análise da regulamentação, com o corpus composto pela parte geral da Resolução SEE nº 3.670/2017 e seus Anexos I e II; (3) entrevistas com os Presidentes das Caixas Escolares (PCE); (4) entrevistas com demais servidores públicos; e (5) entrevistas com representantes dos pais de alunos. Essa separação visou evitar que divergências nos discursos entre os segmentos fossem mascaradas pelo processamento estatístico da lexicometria (Sousa et al., 2020).

Com base na análise lexicográfica realizada no IRaMuTeQ, foram identificados os principais elementos temáticos emergentes dos textos. Em seguida, procedeu-se à reanálise dos textos com foco nos temas encontrados, os quais foram tabulados em planilhas do Excel, organizados por temática e categorizados quando necessário. Os dados coletados por meio de observação (anotações de campo, fotografias e documentos) foram analisados conjuntamente com as entrevistas, partindo das mesmas categorias temáticas. Os achados foram incorporados às planilhas de categorização das entrevistas.

Posteriormente, foi descrita a prática discursiva, com base nas categorias de produção, distribuição e consumo da regulamentação das Caixas Escolares, identificando os discursos

produzidos sobre sua gestão. Por fim, analisaram-se os aspectos ideológicos e hegemônicos subjacentes aos discursos, com base nos postulados teóricos propostos por Fairclough (2016).

A regulamentação das associações denominadas Caixas Escolares e seu vínculo com a rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais: o discurso do estado

No ano de 2008, o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) emitiu recomendações relacionadas à necessidade de que as Caixas Escolares (CE) adotassem processos formais de licitação para aquisições realizadas com recursos públicos. Em seguida, a Advocacia-Geral do Estado de Minas Gerais (AGEMG) posicionou-se qualificando as Caixas Escolares como pessoas jurídicas de direito privado, instituídas pelo Estado com a finalidade de realizar seus objetivos com maior agilidade e desprendimento (Carvalho, 2013).

O Governo do Estado de Minas Gerais (GEMG), acompanhando o parecer da AGEMG, regulamentou a descentralização de recursos financeiros às Caixas Escolares por meio do Decreto nº 45.085, de 2009, normatizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Essa normatização ocorreu por meio de resoluções, estando vigente, em 2024, a Resolução nº 3.670, de 2017.

A regulamentação da descentralização dos recursos financeiros da SEEMG para as Caixas Escolares foi implementada durante o Governo Aécio Neves (2003–2010), no contexto da reforma denominada “Choque de Gestão” — exemplo do modelo gerencialista da administração pública (Brulon et al., 2013). Essa reforma alinha-se à Reforma Gerencial do Estado (RGE), cujos fundamentos incluem descentralização com foco em eficiência, eficácia e qualidade (Lordêlo, 2003). Tais fundamentos estão vinculados à ideologia neoliberal, a qual, segundo De Jesus e Pulzi (2022), distancia-se das relações democráticas que as escolas buscam promover.

Considerando o contexto de produção do discurso, é importante destacar que a descentralização pode se configurar exclusivamente como instrumento de controle mais eficiente dos gastos públicos, não devendo ser interpretada incondicionalmente como mecanismo de democratização das ações estatais (Neto & Almeida, 2000). No caso das Caixas Escolares, conforme o parecer da AGEMG (2008), sua finalidade consiste em conferir maior agilidade e desprendimento ao uso dos recursos públicos, em comparação à burocracia exigida das entidades públicas (Carvalho, 2013).

Tal finalidade se distancia da concepção de um ambiente participativo, sobretudo em uma estrutura de gestão marcada por conflitos de interesses, elevado grau de mobilidade social, múltiplas expectativas da sociedade e diversidade de atores envolvidos. Essa complexidade exige atenção especial quanto ao controle do processo, com vistas a validar a efetiva participação social nas tomadas de decisão (Lucas & Silva, 2021).

No caso das Caixas Escolares, o controle do processo é exercido a partir da regulamentação estatal da descentralização financeira. Essa regulamentação, entretanto, desestimula a articulação em prol de um ambiente que favoreça a formação de uma cultura democrática participativa, indo além da teoria, e que permita à educação abraçar os anseios sociais (Zago & Souza, 2022).

Tais anseios, em uma perspectiva progressista de ampliação dos direitos sociais por meio da democracia participativa, são confrontados pela agenda neoliberal, que apresenta a descentralização financeira como ferramenta de desresponsabilização do Estado (Marques, 2008; Sant, 2019). Essa tendência neoliberal se alinha ao modelo de gestão escolar adotado no Brasil, descrito por Miki e Maciel (2023), e fundamentado nos valores ideológicos da descentralização, da eficiência e da responsabilização social.

A descentralização pauta a Resolução nº 3.670/2017 ao tratar da transferência de recursos financeiros do Estado para as Caixas Escolares. A eficiência é sugerida na aproximação

dos recursos aos locais de aplicação e na possível redução de custos logísticos relacionados ao atendimento das Unidades Estaduais de Ensino (UEE). A responsabilização, por sua vez, ocorre mediante a transferência da gestão dos recursos para as comunidades locais, por meio das associações civis denominadas Caixas Escolares. Esses fatores estão alinhados à agenda neoliberal, a qual, segundo Marques (2008) e Sant (2019), afasta a gestão escolar dos princípios da democracia participativa.

Além de regulamentar a descentralização dos recursos financeiros, a Resolução nº 3.670/2017 define a constituição jurídica, organização social e forma de gestão das Caixas Escolares, restringindo o ativismo cidadão e a participação democrática direta ou por representação. Essa limitação do envolvimento da comunidade prejudica sua atuação direta, participação que, segundo Dacombe e Parvin (2021), é condição fundamental para a cidadania plena.

Tais restrições dificultam o debate, a vivência nos conflitos de classe e o respeito à pluralidade de opiniões, minando a capacidade da escola de articular resistências aos rumos impostos pelos interesses dominantes da sociedade (Yllas et al., 2022). As limitações à participação social tornam-se evidentes no escopo da Resolução, cuja finalidade é regulamentar “o disposto no Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às Caixas Escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino.” A Resolução inclui os Anexos I – Estatuto das Caixas Escolares e II – Regulamento Próprio de Licitação das Caixas Escolares, que estabelecem as regras de associação da comunidade escolar e a operacionalização de suas atividades.

As Caixas Escolares são qualificadas como associações civis com personalidade jurídica de direito privado, vinculadas às UEE, e recebem recursos públicos da SEEMG para custeio e manutenção da unidade escolar à qual pertencem. Com a regulamentação, todas as Caixas Escolares passaram a adotar normas associativas padronizadas conforme estatuto social definido pela SEEMG, desconsiderando as particularidades sociais de cada comunidade — sutilezas que, segundo Dacombe (2021), podem afastar os cidadãos da participação.

O estatuto social limita a livre participação da comunidade ao impor como critério de admissão na associação a ausência de contraindicação pela SEEMG. Ademais, centraliza a liderança comunitária na figura do servidor público ocupante do cargo de confiança de diretor escolar — representante da SEEMG na UEE —, que deve exercer também os cargos de presidente da Caixa Escolar, do Colegiado Escolar e coordenador da assembleia geral. O vice-diretor escolar deve atuar como vice-presidente da Caixa Escolar.

O controle do Estado sobre as Caixas Escolares se concretiza por meio da centralização da liderança na figura do diretor escolar, da regulamentação sobre a utilização de recursos arrecadados com terceiros, da autorização de acesso direto da SEEMG às contas bancárias das Caixas Escolares e da previsão de intervenção direta da SEEMG em casos de denúncias ou indícios de irregularidades.

O estatuto social veda a remuneração pelo trabalho nas Caixas Escolares, exigindo que as atividades sejam desempenhadas voluntariamente. Presidente, tesoureiro, secretário e seus respectivos vices são indicados pela SEEMG ou escolhidos entre os servidores das UEE, exercendo suas funções sem remuneração e sem prejuízo das atribuições como servidores públicos.

A integração entre a gestão das UEE e das Caixas Escolares, sob controle do Estado via diretores escolares, evidencia-se na responsabilização prevista na Resolução nº 3.670/2017 em casos de não prestação de contas, não atendimento a diligências ou reprovação de projetos. Entre as sanções previstas está a abertura de processo administrativo contra o agente público responsável pela irregularidade.

A análise da regulamentação indica que, ao contrário de uma descentralização autônoma, há a predominância da desconcentração. Segundo Lordêlo (2003), a descentralização exige a transferência de autonomia, ao passo que, na desconcentração, transfere-se apenas a execução, mantendo-se a autonomia com o ente central.

A criação das Caixas Escolares não decorre de iniciativa comunitária, mas sim de uma estratégia estatal para otimizar a aplicação dos recursos, conforme destacado pela AGEMG. A regulamentação do estatuto dessas entidades demonstra que a vontade expressa no ato constitutivo parte do Estado, e não da sociedade civil. Dessa forma, as Caixas Escolares não se constituem como espaços de democracia participativa oriundos da mobilização de classes subalternas, tampouco se configuram como fóruns de mediação de interesses entre Estado e sociedade (Bravo & Correia, 2012; Cárias & Andrade, 2016; Carvalho, 2013; Diegues, 2013).

À luz do discurso neoliberal presente na regulamentação das Caixas Escolares, observa-se que seu papel na gestão de recursos públicos atende prioritariamente aos interesses estatais, conferindo agilidade à aplicação dos recursos e afastando a burocracia inerente às aquisições públicas. Funcionam como associações privadas que evitam os trâmites licitatórios, aproximam os recursos das escolas e otimizam a logística de custeio e manutenção. Ainda, ao exigir trabalho não remunerado dos seus gestores, as Caixas Escolares contribuem para a desoneração do Estado quanto aos custos com pessoal.

Os reflexos da gestão das Caixas Escolares no cotidiano das escolas. Os discursos dos servidores públicos “voluntários” nas Caixas Escolares

Do outro lado da regulamentação das Caixas Escolares encontram-se as comunidades que compõem o corpo social e que, conforme o estatuto, são responsáveis por sua operacionalização. Espera-se dessas comunidades escolares a participação e o exercício do controle social na gestão das Caixas Escolares (Carvalho, 2013).

Os recursos públicos descentralizados — ou desconcentrados — por meio das Caixas Escolares são geridos no cotidiano das atividades das Unidades Estaduais de Ensino (UEE) pelos membros da comunidade escolar, especialmente os servidores públicos nelas lotados. Tais espaços configuram-se como potenciais arenas de participação democrática, sobretudo quando se considera o processo participativo decorrente dos debates e relações de poder entre o Governo do Estado de Minas Gerais e as Caixas Escolares (Yllas et al., 2022; Da Silva, 2005).

A participação foi analisada com base nos discursos de pessoas envolvidas nas atividades das Caixas Escolares, levantados por meio de observação não participante e entrevistas. Os entrevistados foram identificados pelas siglas dos cargos que ocupam: Presidente da Caixa Escolar (PCE), Membro da Caixa Escolar (MCE) e Membro do Colegiado Escolar (MCOL), seguidas de um número aleatório.

Quanto ao voluntariado nas atividades das Caixas Escolares, os cargos de presidente e vice-presidente, conforme o estatuto social, são obrigatoriamente ocupados por diretores e vice-diretores das UEEs, não havendo a opção de recusa por parte dos mesmos. Para os demais cargos na gestão das CEs, os entrevistados apontaram dois principais motivos para a participação: ausência de opção e indicação por parte da direção. O convencimento, por sua vez, baseia-se na responsabilidade social atribuída aos servidores pela manutenção das atividades escolares.

Dentre os relatos que revelam tais motivações, destacam-se as seguintes falas:

“Aí, a presidente já foi me pondo a par que ela iria me pôr na licitação, né? Que tem que ter um nome lá.” (MCE1)

“Na verdade, foi um pedido da própria direção, né? [...] A motivação é essa, é justamente ajudar a escola.” (MCE10)

“Eu acho que começa assim, muitas vezes por falta de opção. Ninguém quer, ninguém

se habilita, faz aquela assembleia ali, insiste, insiste. Depois acaba tendo que indicar nomes, né? O fulano, se não vai não e tal.” (MCE7)

“Me convenceram. [...] Engraçado, eu fiz pedagogia pensando assim: nunca mais eu vou olhar para contabilidade.” (MCE12)

Após esse primeiro contato, muitas vezes não motivado por vontade espontânea, a permanência nas CEs é associada ao senso de responsabilidade social dos servidores, como destacado por MCE12:

Todo dia é assim, é a alegria de ver as crianças aqui. Eu gosto de de menino, eu gosto de menino. E quando eu fico na hora do recreio que eu vou lá e vejo os meninos alimentando, comendo com, sabe? Com aquela boca boa.

A responsabilidade, como evidenciam os relatos, é frequentemente relacionada à alimentação escolar, conforme reforça MCE14: “Você vê que, realmente, o brilho no olho do aluno e a satisfação de estar ali consumindo um alimento tão bom, que às vezes não tem em casa”.

Por mais nobre que seja a causa, observa-se que a responsabilização dos servidores quanto à manutenção das atividades educacionais decorre de uma transferência da responsabilidade do Estado, fundamentada na importância social da educação pública. Essa responsabilização, prevista na regulamentação — que define o trabalho nas CEs como não remunerado e de relevante interesse social —, não é acompanhada de uma adequação da estrutura administrativa às exigências operacionais das UEEs.

Ao descrever sua rotina, MCE14, que exerce dois cargos em turnos distintos na mesma escola, relata: “Tem a programação de executar no meu turno de vice-diretor, que são seis horas por dia. Mas muitas vezes eu não consigo e sou obrigado a fazer algumas ações no meu horário de coordenação ...”. Todos os entrevistados (PCEs e MCEs) relataram que as atividades da CE são realizadas majoritariamente dentro do horário de trabalho regular, o que evidencia a concorrência entre as funções pedagógicas e administrativas. PCE6 afirma: “a comissão, a própria comissão de licitação, professor, tem que, às vezes, sair da sala de aula para participar das reuniões, né? deixar de fazer o seu trabalho, porque ele não é remunerado para isso”.

PCE8 complementa:

Eu que faço recebimento de mercadorias [...] quando chega o entregador, eu estou fazendo uma pedagógica, vou parar um pouquinho, vou deixar de lado, mas eu vou suprir aquele financeiro ali [...], pra depois eu voltar no meu pedagógico.

Esses relatos revelam que é inviável que uma mesma pessoa execute, de forma plena, atividades pedagógicas e financeiras simultaneamente. PCE5 afirma: “Então, eu delego as outras questões, pedagógicas, de atendimento, que exige muito para conseguir me dedicar aí a essa representatividade da Caixa Escolar”.

A sobrecarga de trabalho é evidente. MCE14 observa:

Então, já tem um tempo que eu sinto uma carga grande. Tanto é que hoje eu posso falar que a minha saúde não é tão legal . . . Eu saí daqui, às vezes não consigo sair às 18 horas. Ontem mesmo eu fiquei até 18h30, por exemplo. Nunca me importei com isso. Eu sempre . . ., sempre cumpro uma carga horária além, mas na época também não era casado, não tinha filho, então me doava mesmo para as questões da escola.

O relato da dificuldade de conciliar as atividades do cargo público com as atividades das Caixas Escolares, dentro do horário de trabalho do servidor foi relato frequente nas entrevistas.

A falta de capacitação específica também é um ponto recorrente. PCE6 destaca: “E assim sem conhecer, né? porque a maioria eu vejo que dos diretores que eles é, assumem a direção sem ter noção. Isso é administrar uma empresa, sem ter noção do que que é um termo de compromisso”. PCE13 complementa: “logo que eu entrei, eu senti muita falta de capacitação, senti muita falta. Eu, eu fiquei bem perdida, sabe?”. A inexperiência é percebida por PCE6 como barreira à participação comunitária: “a comunidade aqui, às vezes de forma geral, pais, alunos, às vezes até professores, não se sente capaz em desempenhar aquela função,

se sente muito simples, muito humilde, muito sem conhecimento para desempenhar uma função tão importante”.

Partindo da inexperiência inicial, a questão passa a ser a obtenção do conhecimento necessário para desenvolvimento das atividades. A principal forma de aprendizado relatada foi a prática. PCE6 declara: “na prática, vivendo cada dia, com um desafio novo e estudando para resolver esse desafio novo”. MCE7 revela as limitações desse processo:

geralmente a gente lê as resoluções ali e fica a par do que a gente deve fazer. E nem sempre, igual eu disse antes, exerce da forma que deveria ser feito, porque às vezes acontece de você não estar preparado ali naquele tempo para cumprir o que tem que ser feito. E muitas vezes, acaba você assina, lê o que, realmente você lê o que você está assinando e tudo, mas às vezes nem participou muito ativamente, conforme deveria ser.

Esse desconhecimento favorece a centralização de decisões em algumas figuras específicas, como o diretor escolar. A concentração de poder nessa posição é destacada por PCE6:

Sabe, não há, é validam muito a minha opinião né, a minha opinião, a minha análise sobre aquele fato. E eu tento analisar mesmo, mas né, como como gestor ou como representante do Estado e membro da da comunidade, eu tenho que fazer esses dois papéis com com o maior zelo e determinação possível. E eles acabam sempre é validando as minhas propostas.

Essa visão é reforçada por PCE13 ao afirmar: “Eu tenho que defender os direitos, né? Do estado, vamos dizer ... eu eu sou funcionário do estado e eu tenho que cumprir as normas do estado, né?”.

PCE5 adota um discurso mais diretivo: “precisa ter o controle, é ter esse controle, né? De tudo e exigir mesmo de todos os envolvidos a participação”. PCE4, por sua vez, defende a partilha do poder:

o diretor, ele não pode ter o poder pleno de tudo, ele tem que saber partilhar, dividir com a equipe todas as ações da escola, cada qual no seu setor. Aí sim a escola fica mais leve. O diretor, o presidente da Caixa Escolar, nunca deve concentrar todas as ações nele, sempre partilhar, dividir, delegar.

Ainda assim, os verbos utilizados — “exigir”, “delegar” — revelam a persistência de uma lógica hierárquica.

A percepção de desconhecimento, fragilidade nas relações de trabalho e responsabilização social relatadas pelos entrevistados ressaltam as diferenças na qualidade do capital econômico e, principalmente, cultural entre o Estado, representado pelo diretor escolar, e os demais membros da comunidade. Os atores sociais envolvidos, portanto, participam de uma estrutura de poder assimétrica, sendo expostos a um espaço de debate desigual (Castro, 1998; da Silva, 2005).

Outro ponto recorrente nos discursos é a concorrência entre atividades administrativas e pedagógicas, conforme relata PCE6:

É da lida com os colegas, da lida com os alunos, é porque as demandas do Caixa Escolar da empresa, né, da empresa, vamos dizer assim, escola, elas vão sendo tão amplas e tão tão grandes que te fazem descolar do dia a dia ali de cumprimentar um aluno, um professor, de estar dentro de uma sala de aula participando de um de uma ação pedagógica. Porque é isso que é ser diretor de uma escola, né, ser diretor de uma escola, até participando das ações pedagógicas, de conhecer o aprendizado do aluno é de de saber as dificuldades para melhorar a qualidade da educação. E aí, as demandas financeiras sugam muito, administrativas/financeiras, sugam muito. Então acaba que você fica naquela balança ali, um pesando mais que o outro. Então eu na hoje, né, saindo inclusive da direção daqui a alguns, alguns dias aí, talvez, possivelmente meses, eu acho que eu pequei muito nesse sentido de ter, é, me desligado dessas questões que são importantes também é, para a escola, em função da Caixa Escolar. Por causa da

responsabilidade da Caixa Escolar. A Caixa Escolar é o seu CPF te imputa né, criminalmente, civilmente.

Essa percepção é reforçada por MCE14, que comenta sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):

Que a gente sabe que tem escolas assim, né, que às vezes você vai comparar o Ideb. Uma escola que, às vezes, é mais, colocar feia, aparentemente mais descuidada, você vai ver um Ideb melhor do que uma escola bonita, que você passa ali na fachada, está impecável, entendeu?

Tal comparação sugere que a priorização da gestão financeira em detrimento da pedagógica pode comprometer a qualidade do ensino.

Entre os achados da pesquisa, com base nas entrevistas realizadas, destacam-se elementos ideológicos relacionados ao modelo neoliberal, tais como: **medo** em relação às responsabilidades legais dos PCEs; **conformismo** diante da incapacidade de atender plenamente às exigências da regulamentação; **desqualificação** pelo despreparo técnico dos envolvidos; e **precarização** das condições de trabalho dos servidores (Miki & Maciel, 2023; Sant, 2019; Marques, 2008).

Considerações Finais

A estrutura formal voltada à construção e efetivação do controle social na gestão dos recursos financeiros destinados ao custeio e manutenção do ensino básico na rede pública estadual de Minas Gerais, conforme a Resolução n.º 3.670, de 2017, concebe a participação social em três instâncias: a Assembleia Geral, que reúne toda a comunidade escolar; o Colegiado Escolar, composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar; e a Caixa Escolar, associação civil criada pela Assembleia Geral para apoio à gestão financeira dos recursos destinados à manutenção das atividades educacionais.

A organização administrativa e representativa das Caixas Escolares é definida em estatuto social, cuja estruturação é regulamentada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Esta regulamentação concentra as lideranças da Assembleia Geral, da Caixa Escolar e do Colegiado Escolar na figura de uma única pessoa: o servidor público ocupante do cargo comissionado de diretor escolar, representante direto do Estado nas Unidades Estaduais de Ensino (UEEs). Tal estrutura, como aponta Prata (2005), indica a possibilidade de limitação da participação social pelo exercício centralizado do poder.

Além de definir quem exercerá a liderança da representação social nas Caixas Escolares, o Estado impõe restrições ao acesso de novos associados e a possíveis alterações estatutárias, por meio da adoção de um estatuto social padronizado. A regulamentação também determina o caráter não remunerado das atividades necessárias à operacionalização das CEs, ressalta a relevância social desses serviços e atribui as rotinas administrativas aos servidores públicos das UEEs, os quais assumem responsabilidades que extrapolam suas atribuições funcionais.

Diante dos elementos analisados, a presente pesquisa compreende a estrutura formal voltada à construção e efetivação do controle social na gestão das Caixas Escolares como fundamentada na ideologia neoliberal, em consonância com a tendência de gestão escolar identificada por Miki e Maciel (2023). Essa compreensão é evidenciada nos valores ideológicos da *descentralização*, da *eficiência* e da *responsabilização social*.

A descentralização orienta a Resolução n.º 3.670/2017 ao tratar da transferência de recursos financeiros do Estado para as CEs. A eficiência é pressuposta pela aproximação dos recursos dos locais de sua aplicação e pela possível redução de custos logísticos no atendimento às UEEs. A responsabilização, por sua vez, ocorre por meio da transferência da gestão financeira às comunidades locais, via associações civis denominadas Caixas Escolares. Tais

fatores se alinham à agenda neoliberal, que, conforme Marques (2008) e Sant (2019), distancia a gestão escolar dos princípios da democracia participativa.

Assim, a participação social prevista na regulamentação é compreendida pela pesquisa como fundamentada em valores ideológicos que se afastam das práticas democráticas. Sant (2019) afirma: “Pelo contrário, as práticas educativas neoliberais são frequentemente apresentadas como antagônicas à educação democrática, mesmo pelos próprios proponentes do neoliberalismo” (p. 666). Os valores ideológicos identificados indicam que a estrutura formal que visa implementar o controle social na gestão das Caixas Escolares não permite a plena participação democrática das comunidades escolares.

Com base na compreensão da regulamentação, o estudo avançou para a análise dos discursos de servidores públicos atuantes na gestão das CEs. A forma de participação desses servidores revelou-se complexa, uma vez que as atividades das CEs são desenvolvidas de forma não remunerada e concomitantemente às funções regulares, sendo percebidas como um acréscimo às atribuições originais dos cargos.

A aceitação dessas funções, em geral, não ocorre de forma espontânea, sendo fruto de processos de convencimento por parte dos presidentes das CEs — que, por sua vez, são os diretores escolares, superiores hierárquicos dos demais servidores. Essa sobreposição de funções potencializa a pressão institucional e expõe a ascendência do Estado sobre os servidores via concentração de poder.

A permanência dos servidores nos cargos das CEs está frequentemente relacionada ao apelo emocional vinculado à importância da escola para as crianças atendidas. Nesse contexto, os servidores tendem a justificar a sobrecarga de trabalho pela manutenção do funcionamento escolar. Tanto a aceitação quanto a permanência nas funções reforçam a responsabilização individual dos servidores pela manutenção da gestão financeira da escola, por meio de uma participação que se denomina “voluntária”, mas se apresenta como compulsória.

Os entrevistados apontam que as atividades das CEs concorrem diretamente com as funções escolares, afetando a qualidade do ensino. Essa percepção é especialmente clara entre os presidentes das CEs (PCEs), que acumulam também as funções de direção escolar e presidência do Colegiado Escolar. Essa sobreposição é compatível com a lógica neoliberal, que, segundo Miki e Maciel (2023), contribui para os interesses hegemônicos do capitalismo ao acentuar a diferenciação entre a qualidade do ensino público e do ensino privado.

A análise permitiu concluir que os discursos constroem práticas sociais inseridas em uma lógica ideológica neoliberal e hegemonicamente capitalista. A gestão das Caixas Escolares é, na prática, operada como setor financeiro das UEEs, subordinada diretamente à SEEMG e ao Governo do Estado de Minas Gerais (GEMG), estando alinhada aos objetivos da Reforma Gerencial do Estado (RGE) e aos princípios do “Choque de Gestão” implementado durante o governo Aécio Neves.

Como contribuição prática, a pesquisa propõe a criação de um espaço democrático de debate entre GEMG/SEEMG e as comunidades escolares, com vistas à revisão das formas de custeio e manutenção das atividades educacionais nas UEEs. Tal necessidade é evidenciada nos achados discursivos que revelam o descompasso entre a forma regulamentada pelo Estado e a realidade vivenciada pelas comunidades escolares na gestão dos recursos públicos.

A pesquisa também aponta lacunas que devem ser exploradas em estudos futuros, entre as quais se destacam: a análise da concorrência entre as atividades das CEs e as escolares, e suas implicações na qualidade do ensino; bem como investigações sobre as causas e consequências da concentração de poder na figura do diretor escolar e suas repercussões nas relações de trabalho dentro das UEEs.

REFERÊNCIAS

- Bravo, M. I. S., & Correia, M. V. C. (2012). Desafios do controle social na atualidade. *Serviço Social & Sociedade*, 126-150. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000100008>
- Brulon, V., Vieira, M. M. F., & Darbilly, L. (2013). Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 19, 01-34.
- Cária, N. P., & Andrade, N. L. D. (2016). Gestão democrática na escola: em busca da participação e da liderança. *Revista eletrônica de Educação*, 10(3), 9-24. <https://doi.org/10.14244/198271991203>
- Carvalho, E. D. O. H. (2013). Gestão financeira: análise da prestação de contas das caixas escolares da superintendência regional de ensino de Ituiutaba-MG.
- Castro, M. D. (1998). Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, pessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, 24, 9-22
- Constituição da república federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal.
- Dacombe, R. (2021). Doing Democracy Differently: How Can Participatory Democracy Take Hold In Deprived Areas?. *Representation*, 57(2), 175-191.
- Dacombe, R., & Parvin, P. (2021). Participatory democracy in an age of inequality. *Representation*, 57(2), 145-157.
- da Silva, L. G. A. (2005). As mudanças na gestão e organização da escola: a participação como estratégia de reforma. *Linhas críticas*, 11(21), 265-284.
- da Veiga, L., Costa, B. L. D., & Fortes, F. B. C. T. P. (1999). Contexto socioeconômico e descentralização financeira no ensino fundamental em MG.
- Decreto 45.085 de 08 de abril de 2009. (2009). Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às Caixas Escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino, para fins de sistematização das normas e regulamentos pertinentes. Governo do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais.
- de Jesus, R. A., & Pulzi, W. (2022). A gestão democrática como princípio imprescindível na construção da cidadania e da escola participativa. *Revista Lumen*, 6(12).
- de Souza, Â. R. (2007). Perfil da gestão escolar no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10567>
- Diegues, G. C. (2013). O controle social e participação nas políticas públicas: o caso dos conselhos gestores municipais. *NAU Social*, 4(6), 82-99. <https://doi.org/10.9771/ns.v4i6.31241>

- Fairclough, N. (2001) *A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades*. In: Reflexões sobre: a análise crítica do discurso (pp. 31-81). Belo Horizonte, FALE-UFMG.
- Fairclough, N. (2016). *Discurso e Mudança Social* (2ª ed.). Brasília: UNB
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de saúde pública*, 24, 17-27.
- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Farias, S. H., & Fontelles, R. G. S. (2009). Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista paraense de medicina*, 23(3), 1-8.
- Godoy, C. K.; Bandeira-de-Melo, R.; Silva, A. B. (2012). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. (2a ed.). São Paulo, Saraiva
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22, 201-209. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>
- Krawczyk, N. (1999). A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, 20, 112-149. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000200005>
- Krawczyk, N. R. (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, 26, 799-819. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Diário Oficial da União. Brasil.
- Lordêlo, J. A. C. (2003). *Publicização da gestão escolar na Bahia: descentralização ou desresponsabilização do estado? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia. Recuperado de <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11834>*
- Lucas, C. R., & Silva, C. R. C. (2021). Gestão Participativa Educacional: Uma Análise do Comprometimento de Pais e Responsáveis na Gestão Escolar. *Sobre Tudo*, 12(2), 193-218.
- Luz, A. S., & Anjos, J. J. T. D. (2022). A caixa escolar na historiografia educacional brasileira recente (2011-2021). *Revista Contemporânea de Educação*, 17(39), 175-193.
- Magalhães, I., Martins, A. R., & de Melo Resende, V. (2017). Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa. SciELO-Editora UnB.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa* (5th ed.). Atlas.
- Marques, L. R. (2008). Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educação & Sociedade*, 29, 55-78. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100004>

- Miki, P. D. S. R., & Maciel, C. C. M. (2023). Percepções nietzschianas sobre a Gestão Democrática Escolar: uma conjunção teórica possível. *Educar em Revista*, 38.
- Neto, A., & Almeida, M. (2000). Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. *Em aberto*, 17(72). <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72.2117>
- Parente, M. M. D. A., & Lück, H. (1999). Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Recuperado de <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2784>
- Parvin, P. (2021). The participatory paradox: An egalitarian critique of participatory democracy. *Representation*, 57(2), 263-285.
- Prata, M. R. D. S. (2005). A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, 108-115. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100009>
- Resolução 3.670, de 28 de dezembro de 2017. (2017). Regulamenta o disposto no Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às Caixas Escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Minas Gerais.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
- Simielli, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053148984>
- Sousa, Y. S. O., Gondim, S. M. G., Carias, I. A., Batista, J. S., & de Machado, K. C. M. (2020). O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(2), 1-19.
- Tragtenberg, M. (1985). Relações de poder na escola. Lua Nova: *Revista de Cultura e Política*, 1, 68-72. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>
- Yllas, Y., Tozato, H. C., Vendramini, A. L., & Firmo, H. T. (2022). Contribuição do Planejamento Dialógico na Construção de Escolas Democráticas Rumo à Cidadania Planetária. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4779>
- Zago, L., & Souza, E. C. B. (2022). Gestão participativa na escola pública. *Revista Internacional de Debates da Administração & Públicas-RIDAP*, 7(1).