

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU**

**COLÉGIO DE APLICAÇÃO E ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO MARANHÃO (COLUN/UFMA): a práxis da gestão escolar.**

São Luís

2026

PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU

**COLÉGIO DE APLICAÇÃO E ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO MARANHÃO (COLUN/UFMA): a práxis da gestão escolar.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

São Luís

2026

Abreu, Paulo Henrique Silva de

Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA): a prática da gestão escolar. / Paulo Henrique Silva de Abreu. – São Luís, MA, 2026.

215 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

1. Gestão escolar. 2.Prática. 3. Gerencialismo. 4.Colun/Ufma. I.Título.

CDU: 37.014.53(812.1)

**PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU**

**COLÉGIO DE APLICAÇÃO E ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (COLUN/UFMA): a práxis da gestão escolar.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

Aprovado em: 16/03/2026.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/PPGE)

---

**Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte**  
Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA)

---

**Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo**  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Ao meu filho Henrique Abreu e à minha  
filha Sophia Abreu, minhas razões de  
viver.

## AGRADECIMENTOS

São muitos e todos muito especiais.

Primeiramente a Deus, pelo provimento diário e apoio nos momentos mais desafiadores.

Ao meu pai, José Lopes de Abreu Neto, pelo trabalho incansável para dar sustento e educação a mim e aos meus irmãos.

À minha mãe, Maria Orlene Alves da Silva, pelo amor, por ser essa mulher guerreira, pela atenção e carinho dedicados a mim e aos meus irmãos.

Às minhas avós Isabel Dias Ferreira Abreu e Sebastiana Alves da Silva e aos meus avôs Manoel Carlos Abreu e João Gomes da Silva (*in memoriam*).

À tia Maria do Perpétuo Socorro e ao tio Carlos Augusto Rabelo, por todas as boas influências e por participarem do meu crescimento como pessoa e me apoiarem nos momentos mais difíceis da vida.

À minha ilustre orientadora, Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão, por sua atenção, carisma e seus valiosos conselhos e orientações.

Ao meu filho Henrique e à minha filha Sophia, por serem compreensivos e pacientes nos momentos em que estive dedicado a este estudo. Espero retribuir o gesto...

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), por proporcionar e promover educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao Programa de Apoio à Elaboração de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Maranhão, por incentivar financeiramente a elaboração deste estudo e a pesquisa na universidade.

*A educação exige os maiores cuidados,  
porque influi sobre toda a vida.*

*Sêneca*

## RESUMO

Este trabalho tem como tema “Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA): a práxis da gestão escolar”. Objetiva analisar a práxis de gestão desenvolvida no Colun, no período de 2022 a 2025. O estudo parte da questão-problema: de que forma é desenvolvida a gestão escolar no Colun/UFMA? A princípio, como pressuposto, assume-se que essa gestão se desenvolve em um contexto de contradição, revelado pelo conflito entre a retórica proclamada da gestão democrática do ensino público e a práxis do modelo gerencialista na educação. A investigação adota uma abordagem crítico-dialética e utiliza como principais técnicas de pesquisa a análise documental e entrevistas. O referencial teórico apoia-se em autores como Saviani (1984), Dourado (2007), Sander (2007), Russo (2004), Paro (2012) e Souza (2025), dentre outros; além de normativos legais e documentos oficiais que regulamentam e orientam o fazer da gestão escolar. Para a sistematização dos dados, toma-se como referência a perspectiva da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Como Produto Técnico Tecnológico, é realizada a produção de um material didático em formato de cartilha, intitulado “Dia a Dia na Gestão da Escola”, para orientar e propor práticas de gestão democrática na escola. A cartilha pode ser distribuída em suporte impresso ou em livro digital. Os resultados apontam que, apesar de constar em documentos e nos enunciados dos(as) sujeitos(as) de pesquisa que existem preceitos e práticas dialógicas e democráticas, a gestão do Colun/UFMA possui ainda práticas enraizadas do paradigma gerencialista, marcadas pela hierarquização de processos, limitações à autonomia nas decisões e fragmentação das ações de gestão da escola.

**Palavras-chave:** gestão escolar; práxis; gerencialismo; Colun/UFMA.

## ABSTRACT

This study is titled “University Laboratory and Technical School of the Federal University of Maranhão (Colun/UFMA): the praxis of school management” It aims to analyze the management praxis developed at Colun from 2022 to 2025. The study is guided by the following research question: How is school management developed at Colun/UFMA? Initially, it is assumed that this management develops within a context of contradiction, revealed by the conflict between the proclaimed rhetoric of democratic public education management and the praxis of the managerial model in education. The investigation adopts a critical-dialectical approach and uses document analysis and interviews as its main research techniques. The theoretical framework is grounded in authors such as Saviani (1984), Dourado (2007), Sander (2007), Russo (2004), Paro (2012) and Souza (2025), among others, as well as in legal regulations and official documents that regulate and guide school management practices. For data systematization, the study draws on the content analysis perspective proposed by Bardin (2016). As a Technological and Technical Product, the study includes the development of an instructional booklet entitled “Day-to-Day School Management”, aimed at guiding and promoting democratic management practices in schools. The booklet may be distributed in print or as a digital book. The findings indicate that, although official documents and the statements of research participants refer to dialogical and democratic principles and practices, school management at Colun/UFMA still retains deeply rooted practices associated with the managerial paradigm, characterized by hierarchical processes, limitations on decision-making autonomy, and fragmentation of school management actions.

**Keywords:** school management; praxis; managerialism; Colun/UFMA.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Pórtico de Entrada da Cidade Universitária Dom Delgado.....            | 22  |
| Figura 2 - Vista frontal do Colun na Cidade Universitária Dom Delgado (UFMA)..... | 23  |
| Figura 3 - Estrutura organizacional da PROEN.....                                 | 24  |
| Figura 4 - Estrutura organizacional do Colun/UFMA.....                            | 25  |
| Figura 5 - Hierarquia na organização interna do Colun/UFMA.....                   | 91  |
| Figura 6 - Hierarquia Externa na relação Colun - UFMA.....                        | 95  |
| Figura 7 - Dinâmica da gestão do Colun pela Hierarquia Interna e Externa.....     | 99  |
| Figura 8 - Recursos do PNAE/FNDE no Colun.....                                    | 104 |
| Figura 9 - Encontro Família-Escola realizado em 11 de agosto de 2025.....         | 144 |
| Figura 10 - Conversa com pais e responsáveis no Encontro Família-Escola.....      | 145 |
| Figura 11 - Ilustração da práxis da gestão desenvolvida no Colun.....             | 155 |
| <br>  |     |
| Gráfico 1 - Recursos orçamentários do Colun - 2022 a 2025.....                    | 106 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Documentos analisados.....  | 29  |
| Quadro 2 - Sujeitos de pesquisa.....   | 34  |
| Quadro 3 - Relação de cursos, programas, projetos e grupos ofertados.....      | 98  |
| Quadro 4 - Plano de Ação do PPP do Colun (2023-2027).....                      | 110 |
| Quadro 5 - Plano de Desenvolvimento Acadêmico do Colun (2022-2026).....        | 114 |
| Quadro 6 - Objetivos, Metas e Ações do Colun - 2022-2026.....                  | 116 |
| Quadro 7 - Indicadores de Performance do PDA do Colun 2022-2026.....           | 118 |
| Quadro 8 - Cronograma de Avaliação do PPP.....                                 | 119 |
| Quadro 9 - Atividades desenvolvidas pelos(as) professores(as).....             | 124 |
| Quadro 10 - Quadro analítico dos mecanismos de planejamento do Colun.....      | 150 |
| Quadro 11 - Mecanismos de planejamento e implementação de ações no Colun.      | 151 |
| Quadro 12 - Dimensões da práxis de gestão desenvolvida no Colun.....           | 154 |
| Quadro 13 - Categorias empíricas evidenciadas na práxis de gestão do Colun.... | 167 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 - Recursos oriundos da matriz CONDICA <sub>p</sub> (Educação Básica)..... | 102 |
| Tabela 2 - Recursos matriz CONDETUF (Educação Profissional e Tecnológica)...       | 103 |
| Tabela 3 - Recursos PNAE/FNDE (Alimentação Escolar da Educação Básica).....        | 105 |
| Tabela 4 - Recursos orçamentários Colun - 2022 a 2025.....                         | 105 |

## LISTA DE SIGLAS

AGETIC - Agência de Tecnologia da Informação

AGEUFMA - Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

APM - Associação de Pais e Mestres

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Centro de Estudos Básicos

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CF - Constituição Federal

CPG - Coordenação de Pós-Graduação

COLUN - Colégio de Aplicação e Escola Técnica da UFMA

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONDETUF - Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

CONDICAP - Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior

CONSAD - Conselho de Administração

CONSEPE - Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão

CONSUN - Conselho Universitário

DAV - Diretoria de Avaliação

DTP - Divisão Técnico-Pedagógica

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUM - Fundação Universidade do Maranhão

GEPPROFEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos, Gestão Escolar, Currículo e Estágio

GT - Grupo de Trabalho

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOA - Lei Orçamentária Anual

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

NAPNEE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

PDA - Plano de Desenvolvimento Acadêmico

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado

PG - Pós-Graduação

PIBIC - Programa Institucional Bolsas de Iniciação Científica

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEMA

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGT - Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Transparência

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPP - Projeto Político Pedagógico

PREAL - Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina

PROEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROEN - Pró-Reitoria de Ensino

PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PTT - Produto Técnico Tecnológico

SEI - Sistema Integrado de Informações

SIAFI - Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal

SINFRA - Superintendência de Infraestrutura

STN - Secretaria do Tesouro Nacional

TGA - Teoria Geral da Administração

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>1.1 Percurso e Procedimentos de Pesquisa.....</b>  | <b>18</b>  |
| 1.1.1 O <i>Lócus</i> de pesquisa.....   | 21         |
| 1.1.2 Abordagem metodológica.....   | 25         |
| 1.1.3 Procedimentos e coleta de dados.....  | 28         |
| 1.1.4 Sujeitos(as) da pesquisa e análise de conteúdos.....  | 33         |
| <b>2 A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: fundamentos teóricos.....</b>                               | <b>38</b>  |
| <b>2.1 Gestão Escolar: entre o paradigma gerencialista e o paradigma crítico-emancipatório.....</b>   | <b>38</b>  |
| <b>2.2 As reformas do Estado brasileiro: reflexos na gestão escolar.....</b>                          | <b>49</b>  |
| <b>2.3 Bases teóricas: democracia, gestão escolar, participação e autonomia.....</b>                  | <b>57</b>  |
| <b>2.4 Bases legais: a gestão escolar na legislação brasileira.....</b>                               | <b>73</b>  |
| <b>2.5 Coletivos de Representação e Participação: os mecanismos de gestão.....</b>                    | <b>78</b>  |
| <b>3 A PRÁXIS DE GESTÃO NO COLUN.....</b>   | <b>86</b>  |
| <b>3.1 A gestão escolar no Colun: orientações das diretrizes documentais.....</b>                     | <b>86</b>  |
| <b>3.2 Entre concepções e práticas no Colun: a gestão escolar nas falas dos(as) sujeitos(as).....</b> | <b>122</b> |
| <b>3.3 Atividades-fim e atividades-meio na gestão do Colun.....</b>                                   | <b>135</b> |
| <b>3.4 Os mecanismos da gestão: documentos, instâncias e processos.....</b>                           | <b>149</b> |
| <b>4 DIA A DIA NA GESTÃO DA ESCOLA - PTT.....</b>   | <b>168</b> |
| <b>5 A TRAVESSIA DA PRÁXIS: síntese e considerações finais.....</b>                                   | <b>173</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>182</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>195</b> |
| <b>ANEXO.....</b>   | <b>208</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, em nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos, Gestão Escolar, Currículo e Estágio - GEPPROFEC/UFMA, tem como objeto de estudo a gestão escolar no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão - Colun/UFMA. Esta pesquisa é fomentada pelo Programa de Apoio à Elaboração de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Maranhão, através do edital da Chamada Interna nº 05/2025 - CPG/PPG/UEMA.

O interesse pelo campo da Gestão Escolar se fundamenta a partir de atuação profissional como Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), desde 2016. A vivência cotidiana nas dinâmicas institucionais, aliada às reflexões suscitadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), em especial no diálogo com a orientadora desta pesquisa, são determinantes para o desejo de investigar, de forma sistemática e crítica, a práxis de gestão desenvolvida no Colun/UFMA. Além disso, outro fato que determina a escolha é a experiência no Colun/UFMA como docente estagiário da disciplina de Geografia, em 2012. Nesse período, em vias de conclusão do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UFMA, por meio da interação com diretores(as), coordenadores(as), professores(as), pais, mães, responsáveis e estudantes vivencia-se a dinâmica da escola, do planejamento à avaliação das aprendizagens referentes às aulas.

Na pesquisa se concebe a gestão escolar como parte de um todo mais amplo, que abrange aspectos educativos e participativos relacionados com o seu entorno normativo, social, cultural e econômico, ou seja, não se restringe apenas à mera prática administrativa interna. A escola não pode ser encarada como simples *locus* passivo de reprodução de normas e orientações oriundas de uma estrutura sistêmica maior, como por vezes se percebe em análises particularizadas sobre gestão escolar que “não contemplam as dimensões organizacionais, os fenômenos de liderança e coordenação da ação, a diversidade de interesses, os jogos de poder e influência” (Junquilha; Almeida; Silva, 2012, p. 331).

Com relação à gestão democrática, conforme aponta Souza (2025), pode ser compreendida como processo político-pedagógico coletivo em que a comunidade escolar reúne esforços para discutir, deliberar, planejar e avaliar ações necessárias ao desenvolvimento da escola/educação, na busca de soluções para os problemas e construção de uma cultura democrática no espaço escolar.

Com base nessas percepções, afirma-se que a gestão escolar está sujeita a disputas tanto internas quanto externas, resultantes das relações entre os diferentes detentores de influência no interior do espaço escolar, como o poder público e seus representantes: diretores(as), professores(as), técnicos(as), estudantes, pais, mães e outros membros da comunidade local.

Nesse contexto, é pertinente indagar: de que forma é desenvolvida a gestão escolar no Colun/UFMA? No intuito de desvelar essa realidade e buscar respostas, são elaborados questionamentos específicos relacionados à práxis de gestão escolar:

- Que diretrizes, documentos e normativos internos orientam ou influenciam o fazer da gestão do Colun/UFMA?
- Como se desenvolvem as atividades-fim e atividades-meio que compõem a organização administrativa, pedagógica e financeira dessa escola?
- Que mecanismos são usados pela gestão, no cotidiano da escola, para a realização do planejamento e implementação de ações administrativas e pedagógicas?

Com fundamento na literatura especializada, nas pesquisas consultadas e nas observações preliminares realizadas, vez que se está em contato recorrente com o campo de pesquisa, aponta-se como pressuposto que a gestão do Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão - Colun/UFMA se desenvolve em um contexto de contradição, revelado pelo conflito entre a retórica proclamada da gestão democrática da escola pública, que valoriza a participação coletiva, a transparência e o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar, com a práxis da gestão escolar gerencialista, centrada em resultados quantitativos, controle, avaliação e eficiência administrativa. Esse cenário de disputa, como explicam Nóvoa (1995) e Pol *et al.* (2007), manifesta-se no contexto das escolas públicas, quando as demandas por indicadores de desempenho e metas impostas de cima se sobrepõem à construção coletiva dos instrumentos e decisões

de gestão da escola, o que gera contradições que afetam a qualidade das relações escolares e o fortalecimento da cultura democrática no ambiente educacional.

A partir dos questionamentos apresentados e pela compreensão da relevância dos mesmos para o desenvolvimento do estudo, bem como no intuito de confirmar ou refutar o pressuposto de pesquisa indicado, destaca-se como objetivo geral da investigação analisar a práxis de gestão desenvolvida no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão - Colun/UFMA, no período compreendido entre os anos de 2022 e 2025. Tal recorte temporal compreende o quadriênio referente ao mandato dos(as) dirigentes que atuam e influem na gestão do Colun/UFMA. Como desdobramentos desse objetivo central, destacam-se como objetivos específicos os seguintes:

- O primeiro, analisar documentos e normativos internos que orientam o fazer da gestão da escola. O acesso a documentos e normativas que orientam o pensar e o fazer da gestão da escola se faz necessário à compreensão sobre as abordagens teórico-metodológicas e suas respectivas intencionalidades na concepção desses instrumentos, bem como desvelar a relação destes com a práxis de gestão estudada nesta pesquisa. Ao considerar que o Colun/UFMA está inserido no contexto da escola pública de educação básica, vinculada aos sistemas de ensino públicos, reconhece-se que a escola segue as orientações do Estado e seus patrocinadores e, portanto, o entendimento sobre as concepções de educação, de sujeito e sociedade incutidas nas “regulações” das políticas públicas voltadas para esse campo (Barroso, 2005).

- Na sequência, a pretensão é caracterizar as atividades-fim e atividades-meio que compõem a organização administrativa, pedagógica e financeira da escola. A caracterização desses componentes administrativos da prática escolar (Paro, 1992) busca desvelar a possível influência de aspectos da administração empresarial trasladada para o interior da gestão escolar. Sabe-se que os termos atividades-fim e atividades-meio surgem no âmbito da jurisprudência da justiça trabalhista no Brasil, quando do tratamento de questões concernentes à terceirização de serviços nas organizações públicas (Garcia, 2009). Paro (2020) faz uso desses termos quando descreve sua teoria, ao dissociar seu conceito de administração (ou gestão) em geral do conceito de administração de empresas; inclusive para criticar a redução do fato administrativo às chamadas atividades-meio, que exclui destas as atividades-fim, pois “se o objetivo da escola é precisamente o

pedagógico, cuidar do administrativo, aí, consiste necessariamente em cuidar do pedagógico” (Paro, 2020, n.p.). Conforme Paro (2020), a atividade-fim da escola é o ato educativo e atividade-meio é o fato administrativo, ou seja, aquelas ações que antecedem, preparam ou dão suporte externo à realização da atividade-fim. Para Libâneo (2008, p. 71), as atividades-fim são “a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da personalidade, a formação para a cidadania, a inserção no mundo do trabalho” e as atividades-meio incluem “o planejamento pedagógico e curricular, a organização e gestão da escola, a cultura organizacional, a tecnologia, o desenvolvimento profissional dos professores”.

- Em seguida, objetiva-se apreender mecanismos usados pela gestão para a realização do planejamento e implementação de ações administrativas, financeiras e pedagógicas no cotidiano da escola. Busca-se identificar os instrumentos, técnicas ou artefatos utilizados na realização das atividades-fim e atividades-meio caracterizadas no objetivo anterior. A literatura traz como exemplos desses mecanismos o Conselho Escolar, a Assembleia Escolar, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres - APM, todos esses voltados para uma perspectiva de gestão democrática (Mota et al., 2021). Em razão dessas premissas, a identificação desses mecanismos se evidencia como relevante para o entendimento das relações e influências das diretrizes educacionais com a práxis de gestão desenvolvida no campo de pesquisa.

- Por último, como objetivo específico, elabora-se um Produto Técnico Tecnológico - PTT no formato de cartilha, intitulada “*Dia a Dia na Gestão da Escola*”, com orientações e proposições sobre gestão democrática na escola, com possibilidade de ser disseminada em suporte impresso ou em livro digital. O PTT é uma exigência da Capes/MEC típica dos cursos de mestrado e doutorado profissionais no Brasil. Nos termos do relatório do GT DAV/CAPES, o PTT é um “objeto tangível com elevado grau de novidade fruto da aplicação de novos conhecimentos científicos, técnicas e expertises desenvolvidas no âmbito da pesquisa na PG [...]” (Brasil, 2019, p. 22).

A discussão do objeto de estudo inclui os sujeitos(as) envolvidos(as) nas atividades-fim e atividades-meio do campo de pesquisa, a saber, diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos, professores(as), técnicos-administrativos, membros de conselhos, grêmio, pais-mães e estudantes. Desse modo, busca-se, de um lado, indicativos sobre as relações entre a práxis de gestão do Colun/UFMA com as

diretrizes postas pela legislação educacional e pelos instrumentos de planejamento e organização da Educação Básica. Em contrapartida, preocupa-se em encontrar meios para a efetivação da gestão escolar numa perspectiva democrática. Nessa discussão, entende-se por Educação Básica a definida no art. 21 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a qual se refere à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil (Brasil, 1996).

A gestão escolar, destacada pelo amplo debate na literatura e a consagração do princípio da gestão democrática previsto na legislação e instrumentos de planejamento e organização da Educação Básica, é um tema que deve estar presente nas agendas das grandes discussões, no âmbito regional e nacional, inclusive no âmbito das políticas públicas, na academia e dentro dos sistemas de ensino. Alinhada a isso, a escolha por estudar a práxis de gestão escolar no Colun/UFMA se baseia no aspecto da relevância social que este tema ocupa no cenário da educação básica brasileira, evidenciada pelo amplo debate corrente na academia, nos sistemas de ensino e nas instituições escolares.

O estudo proposto também se justifica dada a relevância e pertinência que esta temática representa para seus pesquisadores e estudiosos, bem como para a reflexão sobre a gestão escolar, ao considerar que ainda se percebe desafios para a democratização do espaço escolar, seja no sentido de se buscar uma ruptura com o modelo gerencialista ainda existente; seja para discutir meios de efetivação da gestão democrática na Educação Básica.

A relevância acadêmica se firma no fato que os resultados alcançados pelo estudo ora proposto podem gerar subsídios para a construção de conhecimento sobre a gestão escolar na educação básica, fundamentada no princípio da gestão democrática do ensino público. Quanto à análise da práxis de gestão escolar desenvolvida no Colun/UFMA no período de 2022 a 2025, este estudo contribui com dados e conhecimentos para a produção de uma cartilha com orientações sobre gestão democrática na escola como Produto Técnico Tecnológico - PTT, que pretende ser subsídio para o desenvolvimento da gestão escolar no campo de pesquisa e de outras escolas.

### **1.1 Percurso e Procedimentos de Pesquisa**

As leituras indicam que o objeto de pesquisa em discussão estabelece relações com um contexto de maior dimensão que engloba aspectos políticos,

sociais, históricos e econômicos. As respostas à questão de partida pressupõem reconhecer as contradições internas ao objeto ainda que, de início, se tenha acesso apenas à sua forma imediata. Kosik (2002, p.17) propõe que “existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente”. Em vista disso, “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta nesse fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (Kosik, 2002, p. 16) e, portanto, para alcançar a essência, faz-se necessária a existência do fenômeno, sua manifestação e a sua construção, a partir do que é possível conhecer. Assim, o conhecimento produzido por esta pesquisa não é acabado, é limitado e provisório, sujeito a novas releituras.

Esta pesquisa é organizada em um caminho teórico-metodológico caracterizado como uma sequência lógica e articulada de procedimentos e abordagem científica utilizados na construção do estudo. À vista disso, a metodologia visa atender aos critérios de método e rigor científico para dar credibilidade às informações e argumentos neles apresentados.

A partir das premissas anteriores, adota-se a abordagem crítico-dialética para o estudo proposto, pela defesa que esta relação dialética vai na direção da apreensão pretendida e para o alcance dos objetivos. A abordagem crítico-dialética pode ser tanto cultural como social e é parte de um processo histórico cujas bases dependem de fatores e mudanças histórico-sociais (Sánchez-Gamboa, 2012). Para Gil (2021), pesquisas crítico-dialéticas são conduzidas com o propósito de compreender e transformar a realidade, ao tomar como enfoque de preferência as relações de poder dentro da sociedade, visto que existe influência da realidade histórica sobre a social.

No que se refere à escrita do texto acadêmico, este também guarda seus elementos formais que externalizam o rigor científico e seus atravessamentos no modo de fazer pesquisa. Por esse rigor, a escrita segue uma sequência ordenada em sua composição que envolve conteúdo e forma, de modo que os elementos formais assegurem a cientificidade das práticas e não comprometa a documentação científica. Em acordo com o que esclarece Motta-Roth e Hendges (2010, p. 87) a opção verbal na produção escrita é pelo “tempo presente por ser um tempo neutro e por isso, pode fazer referência ao presente, ao passado e ao futuro”.

No campo da prática científica, esses elementos formais estão inseridos, conforme Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 34), em “um espaço

metodológico quadripolar”, que pode ser concebido como a “articulação entre diferentes pólos que determinam um espaço no qual a pesquisa se apresenta como apanhada num campo de forças, submetida a determinados fluxos [...]”. Os pólos são o “epistemológico, teórico, morfológico e técnico” (Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977, p. 35).

No âmbito das pesquisas em educação esses mesmos polos são identificados por Pereira (2008, p. 56), ao se referir aos elementos que fazem parte da elaboração do texto acadêmico como “[...] o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico”; enquanto Sánchez-Gamboa (1998, p. 52), afirma que a estrutura formal de uma ciência, em qualquer tipo de pesquisa, compreende “uma base epistemológica, uma base teórica, uma base metodológica e uma base técnica”. Esses autores reeditam o modelo quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), o qual especifica e esclarece que esses quatro pólos definem um campo metodológico que assegura a cientificidade das práticas de pesquisa, os quais não podem ser encarados como momentos separados, mas como “aspectos particulares de uma mesma realidade de produção de discursos e de práticas científicas” (Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977, p. 35).

A interação dialética entre esses elementos formais constitui o conjunto da prática metodológica (Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977). As categorias do enfoque dialético – práxis, totalidade, mediação e contradição – emergem do objeto da pesquisa que, orientados pelos elementos formais – epistemológico, teórico, morfológico e técnico –, produzem a dinâmica das categorias, analíticas e empíricas, utilizadas na interpretação do objeto estudado.

Por categoria, trata-se de um conceito que reúne “elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”, em geral ligados à ideia de classe ou série para estabelecer classificações, ou seja, “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (Minayo, 2002, p. 70). Quanto às categorias analíticas, estas são as balizas para o conhecimento do objeto em seus aspectos gerais, pois esse tipo de categoria “retêm historicamente as relações sociais fundamentais” (Minayo, 2004, p. 94) e são capazes de comportar vários graus de abstração, generalização e aproximação. As categorias empíricas são as de caráter provisório e instrumental, necessárias ao trabalho no campo de pesquisa, pois essas categorias “têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na

realidade empírica” (Minayo, 2004, p. 94). Neste estudo, adotam-se as categorias de análise: gestão escolar, democracia, participação e autonomia.

Embora se compreenda a dimensão estrutural do modelo exposto, o levantamento e análise bibliográfica para diálogo com a literatura, apesar de compor uma das etapas específicas no processo de investigação, devem ser feitos durante todo o percurso da pesquisa, inclusive sobre a escrita final da dissertação. Isso se deve ao fato de que no decorrer deste estudo, múltiplos atravessamentos são percebidos, os quais tornam-se imprescindíveis de serem desvelados à luz da teoria científica. Sob essa perspectiva, Minayo (2007, p. 27) aponta que “a busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador”.

Nesse contexto, as revisões bibliográficas sobre pesquisas realizadas contribuem para a identificação dos questionamentos realizados e das respostas encontradas, além de apontar o que tem sido pouco trabalhado (Minayo, 2007). Confrontar esses questionamentos com o investigado por outros estudiosos e a forma como esses dados são tratados é a base para a definição do problema de pesquisa. Nesse caminho, após revisão de literatura e estudos sobre gestão escolar, observa-se uma peculiaridade entre “o que se diz” e “o que se faz” no âmbito da escola. Em razão disso, busca-se investigar a práxis de gestão desenvolvida no Colun no período compreendido entre os anos de 2022 a 2025. O recorte temporal destacado compreende o período em que os diretores(as) exercem seus mandatos, com capacidade para atuar e influir na gestão do Colun/UFMA, a partir do processo eleitoral realizado em 2022.

Em relação à elaboração desta dissertação, busca-se um texto dissertativo com argumentação lógica, que explicita o objeto de estudo e elucide o problema de pesquisa, bem como contribua para reflexões e análises sobre a gestão escolar em outros campos de pesquisa. Nesse intuito, situa-se a prática de escrita dissertativa numa perspectiva social, que associa as “experiências vividas à reflexão teórica” (Fiad; Silva, 2009 p. 131).

### 1.1.1 O *Lócus* de pesquisa

O Colun/UFMA está situado na circunscrição da Cidade Universitária Dom Delgado, localizada na Avenida dos Portugueses, nº 1966, bairro Vila Bacanga, em

São Luís-MA. A Cidade Universitária Dom Delgado é onde se situa o campus matriz da Universidade Federal do Maranhão (UFMA, [s.d.]a).

Figura 1 - Pórtico de Entrada da Cidade Universitária Dom Delgado.



Fonte: UFMA (2025a).

O Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão é criado em 1968 pelo Conselho Diretor da então Fundação Universidade do Maranhão - FUM, conforme dispõe a Resolução nº 42 de 20 de maio de 1968, do referido conselho (UFMA, [s.d.]a). Na ocasião era denominado apenas de Colégio Universitário - Colun.

O início das atividades do Colun se dá nas dependências do Palácio Cristo Rei, localizado no Centro de São Luís-MA, com o objetivo, à época, de “contribuir para a preparação de seus discentes para o seu ingresso nos estabelecimentos de ensino superior e oferecer o ensino diversificado da 3ª série do segundo grau, nas áreas de saúde, humanística e tecnológica” (UFMA, [s.d.]a, n.p.). Este ensino diversificado tinha o caráter de orientação profissional.

Em 1972, com as mudanças no seu regimento interno, o Colun passa a ofertar o ensino regular de 1ª a 3ª série do segundo grau, ocasião em que também se torna campo de estágio dos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia da UFMA. Nesse mesmo ano, o Colun teve suas atividades transferidas para as instalações do Centro de Estudos Básicos - CEB, no então Campus do Bacanga da UFMA. Essa é a sua primeira mudança de localização.

Em 1977, o Colun inicia a oferta dos cursos técnicos de assistente em administração, secretariado e estatística, em nível de segundo grau.

Em 1980, o Colun passa pela sua segunda mudança de localização, após um convênio da UFMA com a Secretaria Estadual de Educação, que passa a se instalar em uma ampla estrutura de dois prédios contíguos no bairro da Vila Palmeira, em São Luís-MA. Nessas instalações, o Colun inicia a oferta de ensinos de 1º e 2º grau e também oficinas de jardinagem, técnicas agrícolas, serralheria, serigrafia e educação para o lar, além de habilitações básicas em Administração, Construção Civil, Eletricidade, Mecânica, Saúde, Magistério e, ainda, atividades culturais como Capoeira, Ginástica Rítmica, Banda e Coral. Registra-se também que, nessa época, o Colun oferta um curso de formação especial em nível de 1º grau como preparação para o trabalho.

Com a crise orçamentária e financeira vivenciada pelas universidades federais no final da década de 1980, na onda das políticas de austeridade fiscal do governo federal, o Colun passa por problemas estruturais em suas instalações físicas pela falta de verbas, situação que se agrava ao longo do tempo. A partir disso, surgem os anseios de retorno ao Campus Bacanga, o que só ocorre em 2006 (UFMA, [s.d.]a).

O Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão é uma Instituição do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT que oferta o Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio Regular e Ensino Médio e Técnico Integrado e Curso Técnico Subsequente. Na modalidade Ensino Médio e Técnico Integrado, o Colun oferta os cursos Técnico em Administração e Técnico em Meio Ambiente. Na modalidade técnico subsequente, oferta o curso Técnico em Enfermagem (UFMA, [s.d.]a).

Figura 2 - Vista frontal do Colun na Cidade Universitária Dom Delgado (UFMA).

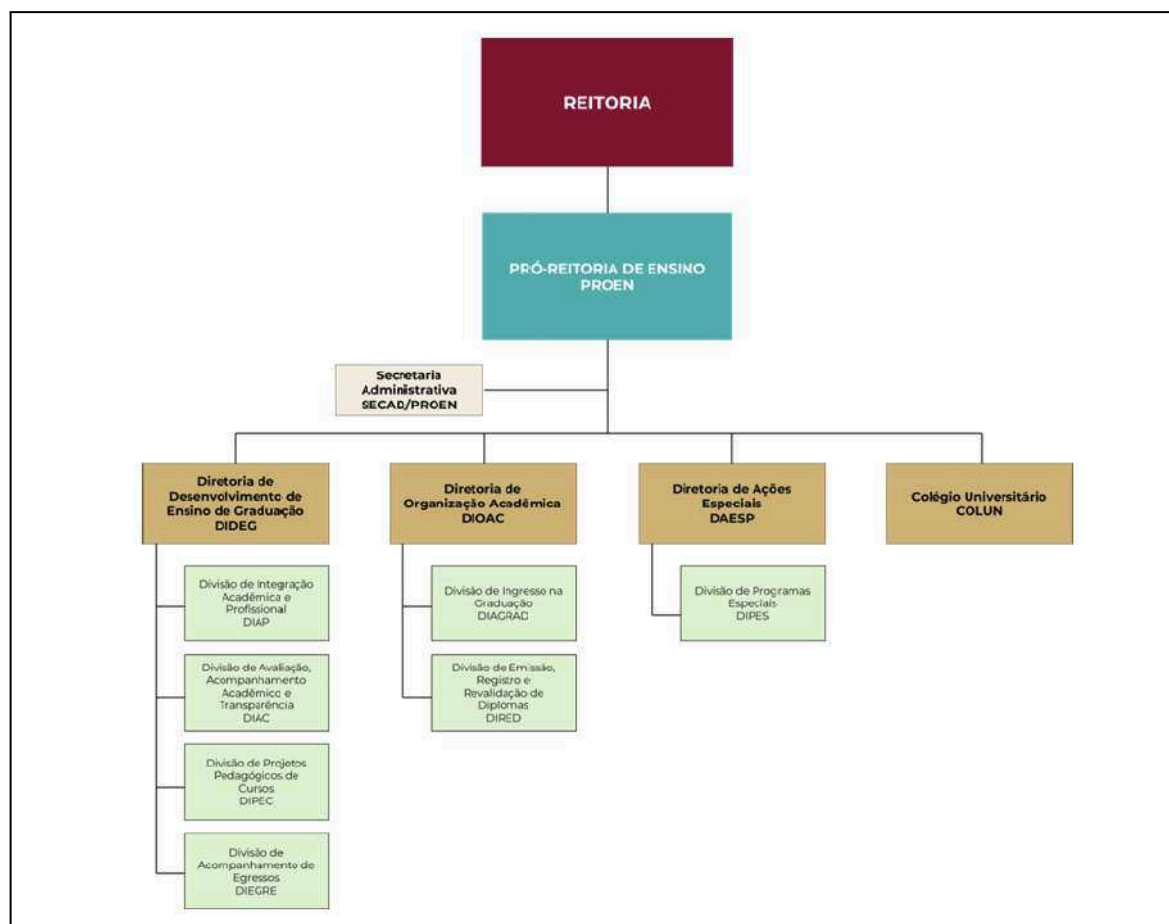


Fonte: Acervo do autor (ABREU, 2026).

O Colun conta com instalações físicas compostas por dois pavilhões de salas de aula, uma ala de salas administrativas, uma ampla área de convivência, um refeitório e uma quadra poliesportiva. A escola fica situada na região central da Cidade Universitária Dom Delgado. O acesso se dá por ampla avenida que vai do pórtico de entrada da Cidade Universitária, ponto de acesso para a Avenida dos Portugueses, que passa em frente à escola. A escola possui passarelas cobertas que dão acesso ao Centro Pedagógico Paulo Freire, prédio ao lado, cujo percurso conta com piso tátil como recurso de acessibilidade aos usuários, além de rampas para cadeirantes.

Na estrutura da UFMA, a vinculação do Colun se dá por meio da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN, conforme figura 3, a seguir:

Figura 3 - Estrutura organizacional da PROEN.



Fonte: UFMA (2024).

Embora a vinculação tenha uma configuração hierárquica, como se pode observar na figura acima, a Pró-Reitoria de Ensino “[...] confere autonomia de gestão à escola, viabilizando a qualidade do ensino ofertado [...]” (UFMA, [s.d.]a). A PROEN é órgão executivo auxiliar da Reitoria responsável, entre outras competências, por:

Art. 29. Compete à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN):

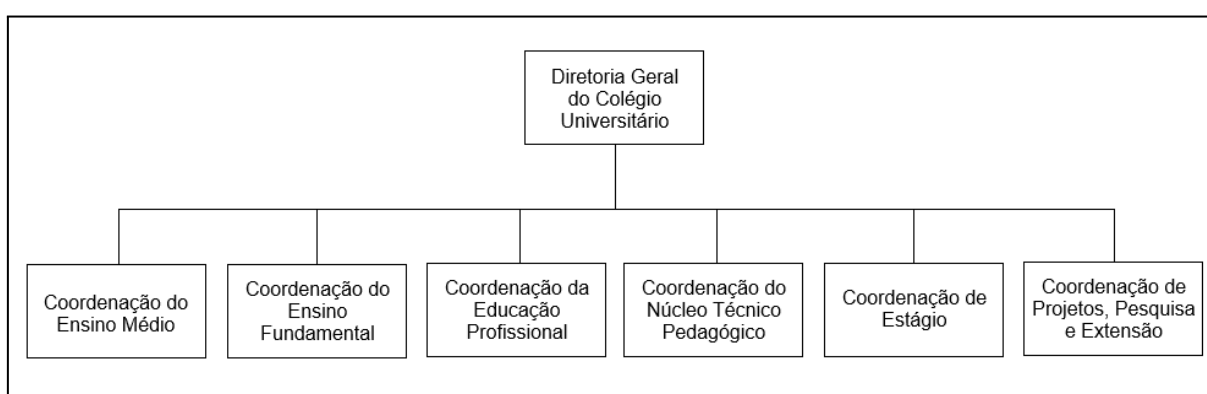
I - cumprir e fazer cumprir a legislação pertinente ao ensino básico, técnico, tecnológico e de graduação;

[...]

VIII - planejar, coordenar, executar, controlar e dar transparência às atividades de auxílio aos Núcleos Docentes Estruturantes, aos Colegiados de Cursos e ao Colégio Universitário, na elaboração, revisão e reformulação dos Projetos Pedagógicos; (UFMA, 2020, p. 16)

A organização interna do Colun, em termos de estrutura organizacional, é composta por uma diretoria geral e seis coordenadorias, dispostas conforme a Figura 4, a seguir:

Figura 4 - Estrutura organizacional do Colun/UFMA.



Fonte: Adaptado de UFMA ([s.d.]b).

Da estrutura acima, a escola possui uma organização centrada nas principais áreas de atuação, em que se observa uma unidade administrativa para cada ramo institucional que busca abranger o caráter de colégio de aplicação e também de escola técnica.

### 1.1.2 Abordagem metodológica

Conforme já mencionado, adota-se a abordagem crítico-dialética na análise da práxis de gestão escolar do Colun/UFMA desenvolvida no período de 2022 a 2025. Com isso, busca-se compreender e evidenciar os enunciados sobre gestão escolar dos sujeitos envolvidos no *lócus* de pesquisa. Estes últimos, compostos por um grupo de pessoas representantes da comunidade escolar que atuam para materializar a gestão do Colun/UFMA, a saber: diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos, professores(as), técnicos(as) administrativos(as), membros(as) de conselhos, grêmios, pais-mães e estudantes.

Nessa direção, “a abordagem crítico-dialética considera o pensamento como reflexo da materialidade das relações históricas elaboradas pela humanidade, cuja atividade vital manifesta-se pelo trabalho” (Nakamura *et al.*, 2022, p. 954).

Portanto, o trabalho deve ser encarado como uma ação transformadora da realidade e de suas relações sociais, não como ato alienado de qualquer organização prévia de quem exerce o trabalho.

As abordagens crítico-dialéticas compartilham o princípio da contextualização, no sentido de “que os fenômenos devem ser estudados considerando seus entornos, seus ambientes naturais, os contextos onde se desenvolvem” (Sánchez-Gamboa, 2014, p. 273). No contexto da educação, esta é considerada como parte do social, sem uma dinâmica própria, pois apenas reproduz a totalidade social. Atribui à educação uma dinâmica diferenciada dessa totalidade, embora determinada por ela, pois a relação da totalidade social com a parte (educação) é dialética. Além do exposto, a abordagem considera os fenômenos em constante mudança, determinados pela sua historicidade, e que para serem compreendidos, as fases dessa mudança precisam ser reveladas, de forma que permita ver “o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos” (Sánchez-Gamboa, 2014, p. 273). No caso da educação, essas mudanças estão relacionadas com as transformações culturais e sociais.

Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 66-67) descrevem a dialética como “uma abordagem imanente a um conteúdo”, que tem como objetivo “as causas internas de seu desenvolvimento” (suas contradições), em que essas “são a razão das mudanças” e as causas externas são apenas “condições acidentais das mudanças”. Entretanto, “o método dialético só se realiza plena e rigorosamente na captação total do movimento histórico em suas contradições constituintes” (Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977, p. 67). Frigotto (2010, p. 79), afirma que a dialética, para ser materialista e histórica, precisa “dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular”, ou seja, das “categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente”. A dialética se situa “no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2010, p. 82).

Nessa linha de raciocínio, Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 67) ponderam que a “análise dialética visa um conjunto objetivo que determina o sentido do desenvolvimento histórico”. Segundo os autores, essa análise “define as relações do geral com o particular em sua concretização histórica”. Para a captação do movimento histórico em suas contradições, faz-se necessário a relação dialética

entre as categorias *singular* (ou individual) e *universal* (ou geral) com a mediação do *particular*; em que a primeira se refere ao objeto de estudo, a segunda relacionada às determinações gerais e a terceira é a categoria historicizante que medeia as relações entre a primeira e a segunda.

Kuenzer (1998, p. 64) destaca a importância das categorias do referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa, pois, embora nem sempre explícitas, constituem uma base de análise e apreensão da realidade, que contempla “o necessário suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos”.

A partir do enfoque dialético, adotam-se as categorias metodológicas que dão suporte a esta pesquisa: práxis, totalidade, mediação e contradição.

Pela práxis, o conhecimento novo será produzido pelo movimento da teoria à prática, do abstrato ao concreto, mediados pelo empírico, pois visa à superação fenomênica e aparente do objeto e à transformação da totalidade. Para Kuenzer (1998, p. 64), a práxis possibilita a permanente revisão de literatura, buscada a partir das demandas de compreensão do empírico no decorrer da pesquisa, o que leva a tomar a teoria já produzida sempre como “inicial e provisória, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação”.

A totalidade permite a apreensão do objeto de pesquisa e das razões pelas quais ele assume determinada forma no seu processo histórico. Na visão de Kosik (2002, p. 44), totalidade significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido”. Todavia, “a totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta” (Kosik, 2002, p. 150). Destaca também que a totalidade não deve ser entendida como algo novo separado de suas raízes históricas, pois pela práxis as relações do passado são integradas ao presente.

Kuenzer (1998) argumenta que a totalidade...

“implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e autocriação [...], onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade” (Kuenzer, 1998, p. 64).

Pela categoria totalidade a pesquisa não se desenvolverá como um linear acrescentar de fatos desde o seu início, mas por meio das “idas e vindas, sempre

crescentes em amplitude e profundidade” (Kuenzer, 1998, p. 64). Sobre esse aspecto, Kosik (2002) entende que ao revelar o fenômeno e o todo, este deverá ser compreendido como um momento do todo, que ao mesmo tempo se manifesta e se esconde.

Pela contradição, busca-se a compreensão das relações contrárias e dos processos deles resultantes. Conforme Kuenzer (1998, p. 65), “a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante dos contrários”, que se opõe de forma dialética, se anulam ou se superam, ao permitir que o pensamento se mova no decorrer da pesquisa entre os pontos relacionados de forma dialética. Assim, é possível compreender onde e como esses pontos se anulam ou se superam, na busca não de “explicações lineares que ‘resolvam’ as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade real, com suas múltiplas determinações e manifestações”.

Por fim, pela mediação é possível analisar o objeto de pesquisa a partir de suas mais elementares determinações, pois, decomposto em partes, pode-se estudar as relações destas como a totalidade, ou seja, a relação do singular com o individual pela mediação do particular. Contudo, como alerta Kuenzer (1998, p. 65), essa decomposição em partes serve apenas para delimitação e análise do campo de pesquisa, pois “no contexto real, nada é isolado”.

Isolar fatos é privá-los de sentidos e inviabilizar sua explicação, além de esvaziar seus conteúdos. A importância da categoria mediação é que, ao decompor o todo, visa “buscar a determinação mais simples do objeto de investigação” (Kuenzer, 1998, p. 65) e, então, poder estudar as relações que estabelece com os demais fenômenos e a totalidade. Através da mediação é possível desvelar as relações e conexões com os aspectos que caracterizam o todo.

### 1.1.3 Procedimentos e coleta de dados

Os procedimentos utilizados para alcance dos objetivos específicos envidados neste estudo são: pesquisa documental e entrevistas. Embora dispostas de forma individualizada, para dar conta das partes decompostas do objeto, estas não podem ser entendidas de forma isolada, pois interagem entre si para formar a concretude e compreensão da totalidade do objeto investigado. Assim, a pesquisa documental e entrevistas no campo de pesquisa são conduzidas para analisar documentos e normativos internos que orientam o fazer da gestão do Colun/UFMA;

analisar as atividades-fim e atividades-meio que compõem a organização administrativa, financeira e pedagógica da escola; e reconhecer mecanismos usados pela gestão no planejamento e implementação de ações no cotidiano da escola.

Sobre a definição de documento, este se refere a toda base de conhecimento fixado no plano material e suscetível à consulta, estudo ou prova (Pádua, 2004, p. 69). Para a análise dos documentos e normativos internos que orientam o fazer da gestão do Colun/UFMA, uma variedade de documentos são estudados, conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Documentos analisados.

| Data       | Título   | Referência   |
|------------|--|--------------|
| 15/06/2020 | Regimento Interno da Reitoria da UFMA.   | UFMA, 2020.  |
| 08/11/2021 | Estatuto da Universidade Federal do Maranhão.  | UFMA, 2021.  |
| 09/05/2022 | Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão.   | UFMA, 2022a. |
| 19/07/2022 | Plano de Desenvolvimento Institucional/Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal do Maranhão. | UFMA, 2022b. |
| 23/03/2011 | Relatório de Gestão da Universidade Federal do Maranhão de 2010.   | UFMA, 2011   |
| 31/03/2025 | Relatório de Gestão da Universidade Federal do Maranhão de 2024.   | UFMA, 2025b  |
| 12/09/2017 | Regimento Interno do Colun.  | UFMA, 2017.  |
| 12/04/2023 | Projeto Político Pedagógico do Colun.  | UFMA, 2023.  |
| 09/02/2022 | Nota de Crédito 2022NC400052 - FNDE/UFMA.  | SIAFI, 2025. |
| 11/12/2023 | Nota de Crédito 2023NC400046 - FNDE/UFMA.  | SIAFI, 2025. |
| 11/12/2023 | Nota de Crédito 2023NC400047 - FNDE/UFMA.  | SIAFI, 2025. |
| 18/12/2024 | Nota de Crédito 2024NC400035 - FNDE/UFMA.  | SIAFI, 2025. |
| 10/02/2025 | Nota de Crédito 2025NC400023 - FNDE/UFMA.  | SIAFI, 2025. |
| 08/10/2025 | Tela Detalhamento das Ações / LOA UFMA 2022.   | STN, 2025a.  |
| 08/10/2025 | Tela Detalhamento das Ações / LOA UFMA 2023.   | STN, 2025b.  |
| 08/10/2025 | Tela Detalhamento das Ações / LOA UFMA 2024.   | STN, 2025c.  |
| 08/10/2025 | Tela Detalhamento das Ações / LOA UFMA 2025.   | STN, 2025d.  |
| 08/10/2025 | Tela Execução Orçamentária Ação COLUN por ND - 2022 a 2024.  | STN, 2025e.  |
| 08/10/2025 | Tela Execução Orçamentária Ação COLUN - 2022 a 2024.   | STN, 2025f.  |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

Essas fontes são relevantes em relação à percepção dos sentidos e intencionalidades sobre as bases que orientam a práxis de gestão nessa escola.

Sobre a análise documental, em acordo com algumas pesquisas, destaca-se que “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir

de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 1986, p. 38). É realizada a partir de documentos, contemporâneos ou históricos, com autenticação científica, a fim de descrever ou comparar fenômenos e estabelecer suas características ou tendências (Pádua, 2004). Essa técnica objetiva constituir um “*corpus* satisfatório” capaz de esgotar as possibilidades de obtenção de informações úteis ao pesquisador (Cellard, 2008, p. 298). Helder (2006, p. 1) acrescenta que o ineditismo da análise científica “vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”. Oliveira (2007, p. 69) afirma que se caracteriza “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” anterior, e que, por essa razão, requer um rigor maior na análise dessas fontes. Por fim, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a coloca como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Diante dessas contribuições, pode-se afirmar que a pesquisa documental como método de procedimento que busca identificar informações em documentos, contemporâneos ou históricos, tratados de forma científica ou não, a partir de questões de interesse do pesquisador, com foco em descrever ou comparar fenômenos para estabelecer suas características e relações.

Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 13) orientam sobre as estratégias de uso da análise documental. São elas: “[...] aprofundamento, ligação e ampliação”. Na primeira “[...] volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão”, na segunda explica que pode “[...] explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los” e na terceira “[...] procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados”.

Diante disso, pretende-se compreender os enunciados e intencionalidades presentes nas fontes documentais, com vistas ao desvelamento das relações existentes entre elas e a práxis de gestão desenvolvida no campo de investigação. A partir dessa percepção, emergem do *lócus* de pesquisa as categorias empíricas – hierarquia, dependência, gerencialismo e separação – que auxiliam na compreensão das determinações e as especificidades que se expressam na realidade estudada.

A respeito da entrevista, Gil (2008) considera como uma forma de interação social, um diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados na interação onde a outra parte é a fonte dos mesmos. Para Pádua (2004, p. 70), essa técnica pode ser utilizada em análises quantitativas e qualitativas em “qualquer segmento da população (inclusive analfabetos), e se constitui como técnica muito eficiente para obtenção de dados referentes ao comportamento humano”. Lüdke e André (1986, p. 33) destacam a “relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado. [...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca”. Minayo (2007, p. 64) afirma ser “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador” com o objetivo de obter informações sobre o objeto em estudo.

À luz dessas ponderações, pode-se afirmar que neste estudo a entrevista é uma interação oral entre entrevistador e entrevistados(as) para a obtenção de informações necessárias e que viabilizem a análise do objeto de pesquisa, a partir de diálogos realizados. A opção por essa forma de interação é por suas características e possibilidades de acesso a informações não documentadas e de conhecer os sentidos e significados atribuídos por entrevistados(as) a fenômenos pesquisados. Logo, as entrevistas são realizadas com representantes das áreas da escola que compõem o grupo de sujeitos(as) do campo de investigação, com a utilização de roteiro que reúne temas de interesse para os objetivos da pesquisa, de maneira que entrevistados(as) discorrem de forma livre sobre os temas perguntados. Cuida-se ainda de evitar o distanciamento do tema durante as entrevistas.

Segundo o que defende Minayo (2007), na entrada do pesquisador em campo, durante as entrevistas, realizam-se os seguintes procedimentos: apresentação, menção do interesse da pesquisa; apresentação de credencial institucional; explicação dos motivos da pesquisa; justificativa da escolha do entrevistado; garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados; e conversa inicial.

As entrevistas são conduzidas dentro do ambiente escolar do Colun, em sala cedida pela Direção Geral, orientadas por um roteiro organizado em temas de interesse para o estudo, sem a utilização de perguntas fechadas, prática que permite aos participantes maior liberdade nas falas sobre os assuntos abordados. Os temas de pesquisa utilizados para orientar as perguntas durante as entrevistas constam do Apêndice “B” e contemplam os temas: "Pertença/História"; "Formação/Identificação

do(a) Gestor(a)"; "Dispositivos/Mecanismos da Gestão"; "Definições e Concepções"; e "Dificuldades e possibilidades".

No tema "Pertença/História", busca-se apreender a percepção dos(as) sujeitos(as) entrevistados(as) sobre ser gestor(a) ou participar da gestão do Colun. Esse tema inclui aspectos de interesse que contribuem para caracterização do vínculo desses atores com a atividade que exercem na gestão. Na busca pelo entendimento dessa relação, aborda-se sobre o processo para ser gestor(a) ou participar da gestão no Colun; as outras atividades exercidas por esses(as) sujeitos(as), além das atividades de gestão, e o sentimento de pertencer ou integrar a gestão do Colun; bem como sobre a relação entre a formação acadêmica e a representação na gestão.

Com relação ao tema "Formação/Identificação do(a) Gestor(a)", o foco reside sobre a representação e influência desse aspecto com a práxis de gestão desenvolvida no Colun. Nessa abordagem, busca-se compreender a relação da formação e identificação do(a) gestor(a) ou participante da gestão com a função desempenhada por esses(as) sujeitos(as), bem como o tipo de representação que exercem. Além disso, busca-se apreender as atribuições exercidas no processo de gestão e a participação nas atividades administrativas, financeiras e pedagógicas.

Sobre o tema "Dispositivos/Mecanismos da Gestão", o objetivo é identificar os instrumentos, técnicas ou artefatos reconhecidos pelos(as) sujeitos(as) entrevistados(as) utilizados pela gestão para a realização das atividades-fim e atividades-meio. À luz dessa compreensão, busca-se compreender o processo de organização dessas atividades no planejamento e implementação de ações administrativas, financeiras e pedagógicas no cotidiano da escola; bem como os processos de avaliação da gestão. Ademais, a abordagem desse tema visa o entendimento dos processos para a participação e representação dos(as) sujeitos(as) escolares e a caracterização dos órgãos colegiados e documentos orientadores da gestão do Colun.

No tema "Definições e Concepções", a abordagem das entrevistas visa identificar e apreender as percepções dos(as) sujeitos(as) de pesquisa sobre Gestão Escolar, Gestão Democrática e Participação; bem como sobre as características do(a) gestor(a), atividades-fim e atividades-meio. Além disso, busca-se ainda compreender a perspectiva desses(as) sujeitos(as) sobre a relação da gestão com a materialização dos objetivos do Colun, assim como a atuação do(a) gestor(a) na

mediação dos processos de organização das atividades administrativas, financeiras e pedagógicas.

Por fim, no tema "Dificuldades e Possibilidades", a intenção é distinguir e conhecer as situações limitadoras e potencializadoras reconhecidas pelos(as) sujeitos(as) no campo de pesquisa. Essa abordagem busca reconhecer estas situações na participação de gestores(as) no planejamento e implementação de ações no Colun, na mediação destes(as) em processos de organização e avaliação; bem como na tomada de decisões e na conciliação da formação com as atribuições exercidas por esses(as) sujeitos(as).

Destaca-se a impossibilidade da entrevista prevista com um representante do Grêmio Estudantil, em razão da inatividade desse órgão durante o período de realização do estudo. Todavia, o estudante entrevistado(a) é ex-diretor do Grêmio Estudantil, quando este se encontrava ativo em 2023, o que enriquece as contribuições fornecidas com informações da representação estudantil. A impossibilidade também se estende à Associação de Pais e Responsáveis que também se encontra inativa, não obstante, a entrevista dá-se com um familiar de estudante durante a realização do "Encontro Família-Escola", reunião de pais e responsáveis que ocorre no Colun de forma periódica.

Os nomes dos(as) participantes da pesquisa são pseudonimizados para proteger a identidade dos mesmos, os quais são aqui referidos por códigos, a saber: Gestor X, Gestor Y, Gestor Z, Docente, Administrativo, Conselheiro, Familiar e Discente. Nessa perspectiva, possibilita-se representar as concepções e significados em unidades de sentido que emergem como núcleos interpretativos das falas dos(as) entrevistados(as), as quais permitem compreender as relações e tensões na práxis de gestão desenvolvida no Colun/UFMA. Nesse contexto, o conteúdo das entrevistas e da análise de documentos, complementam-se e são pontos de referência para a análise pretendida na investigação.

#### 1.1.4 Sujeitos(as) da pesquisa e análise de conteúdos

O grupo de sujeitos(as) da pesquisa é composto por representação da área da gestão geral, da coordenação pedagógica e de estágio, professor(a), grêmio estudantil, Técnico(a) administrativo(a), estudante, familiar e representante do Conselho da escola. Assim, elenca-se os sujeitos desta pesquisa, conforme Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Sujeitos de pesquisa.

| Sujeitos(as)                       | Quantidade |
|------------------------------------|------------|
| Diretor(a) geral da escola         | 1          |
| Coordenador(a) pedagógico(a)       | 1          |
| Coordenador(a) de estágio          | 1          |
| Professor(a)                       | 1          |
| Técnico(a) administrativo(a)       | 1          |
| Membro do Conselho Escolar         | 1          |
| Representante do grêmio estudantil | 1          |
| Familiar de estudante              | 1          |
| Estudante                          | 1          |
| <b>Total</b>                       | <b>9</b>   |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

A inclusão de sujeitos(as) é orientada pela resposta ao questionamento: quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado? Conforme Minayo (2007, p. 48), a boa inclusão de sujeitos em uma pesquisa “é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Diante de uma perspectiva democrática de gestão, em que a comunidade escolar deve participar de maneira ativa nos processos decisórios do cotidiano da escola, o critério de inclusão de sujeitos(as) nesta pesquisa se dá pela seleção de representantes das principais áreas dessa comunidade que se relacionam e fazem parte da gestão escolar no Colun. Importante ressaltar que nem todos os(as) integrantes do grupo de sujeitos(as) da pesquisa são formalizados(as) na instituição como gestores(as), porém desenvolvem ações e influenciam na gestão da escola a partir de suas áreas de representação, aspecto que caracteriza esses participantes como gestores(as), ainda que na cultura escolar a predominância de significados a respeito de gestão remeta apenas ao cargo de direção. Portanto, por meio de entrevistas, busca-se apreender as concepções, as explicações e os sentidos atribuídos à práxis de gestão desenvolvida no Colun/UFMA.

Quanto à análise das informações, oriundas das entrevistas e da leitura de documentos são realizadas conforme,

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Segundo Minayo (2004), essa técnica de análise é aplicada e reconhecida no campo das pesquisas em educação, pois busca os significados da fala e, em conexão com o referencial teórico, permite, por meio da inferência, construir uma interpretação ampla a partir do tratamento sobre o que é dito do objeto de estudo pelos sujeitos. Diante disso, pode-se afirmar que a análise de conteúdo “se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (Carlomagno; Rocha, 2016, p. 175)

Conforme Bardin (2016) orienta, pretende-se a análise de conteúdo organizada em três fases: a pré-análise, a investigação do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na execução dessas fases, busca-se de forma rigorosa respeitar essa sequência, para não comprometer a análise e as considerações pertinentes, pois confere maior confiabilidade à pesquisa. Esse rigor contribui para a coerência na sua realização e também para a validade dos achados, por evitar a ocorrência de ambiguidades e fragilidades no processo.

A respeito da interpretação dos dados obtidos, pode-se afirmar que:

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 170).

Diante disso, a análise e interpretação das informações obtidas no *lócus* de pesquisa não são um fim em si mesmas, nem ainda a resposta final às questões de partida. Trata-se de uma busca pelas relações de sentido existentes no conhecimento prévio levantado no pressuposto de pesquisa e no referencial teórico, confrontado com a realidade expressa nos significados da fala dos sujeitos(as), verificada em campo.

Em relação à organização da dissertação, o texto está organizado em seis seções, em que a primeira se dedica à “**Introdução**”. Nela, apresenta-se a vinculação institucional, a justificativa, a questão de partida e as questões norteadoras, os objetivos geral e específicos, o pressuposto inicial e as primeiras definições teóricas de gestão escolar aplicadas a esta pesquisa; além do percurso metodológico que inclui o cenário de pesquisa, a abordagem escolhida, os métodos de procedimentos de coleta de dados, os participantes e o critério de escolha dos

mesmos, os instrumentos de tratamento e análise de dados e a organização final do texto da dissertação.

A segunda seção, “**Gestão Escolar na Educação Básica**”, aborda os fundamentos e bases teóricas da gestão escolar no Brasil. A seção contempla: os paradigmas de gestão da escola, do clássico gerencialista empresarial ao crítico de emancipação; realiza uma breve inserção histórica da Gestão Escolar no Brasil, com destaque para a reforma do Estado brasileiro e as implicações dos acordos internacionais voltados à educação no Brasil; as categorias analíticas – gestão escolar, democracia, participação e autonomia – com um olhar voltado para o contexto da educação; o ambiente da legislação educacional e dos instrumentos de planejamento educacional; e, por fim, os espaços coletivos de representação e participação do âmbito escolar.

Na terceira seção, intitulada “**A Gestão Escolar no Colun**”, são apresentados os dados da pesquisa a partir da análise dos documentos que orientam o fazer da gestão da escola. Essas análises são enriquecidas com a análise de conteúdo sobre os enunciados atribuídos nas diretrizes postas nos registros documentais.

Na quarta seção, a qual é intitulada “**A Práxis de Gestão no Colun/UFMA**”, apresenta-se os dados da pesquisa a partir das entrevistas realizadas em campo, com foco em apresentar os dados relacionados à práxis de gestão no Colun/UFMA que envolvem as atividades-meio, atividades-fim e os mecanismos utilizados nessa gestão.

Na quinta seção, denominada “**Dia a Dia na Gestão da Escola - PTT**”, discorre-se sobre as bases de construção do Produto Técnico Tecnológico, decorrente desta pesquisa. O PTT se constitui em um material didático, na forma de cartilha, com orientações e proposições sobre a gestão democrática na escola, a partir das leituras, conceitos, análises e experiências obtidas durante o percurso do estudo.

Na sexta e última seção, intitulada “**A Travessia da Práxis**”, é realizada a síntese e considerações finais do estudo, em que se retorna aos principais pontos desenvolvidos na pesquisa, desde a revisão de literatura até a análise da gestão escolar numa perspectiva democrática. Apresenta-se também as principais conclusões do estudo, bem como as indicações para o manejo dos mecanismos de promoção da gestão democrática no cotidiano da escola.

Com este esforço teórico, busca-se contribuir com os estudos que permeiam a gestão escolar orientada pelo princípio democrático de gestão e, também, com o produto desta pesquisa, para a democratização do espaço escolar.

## **2 A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: fundamentos teóricos**

Para analisar a práxis de gestão desenvolvida no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da UFMA, torna-se necessário revisitar a produção bibliográfica precedente sobre gestão escolar e o processo histórico de construção desse campo de conhecimento. De igual modo, para situar e estabelecer relações intrínsecas ao objeto, em especial, no que se refere às conexões (ou à ausência delas) entre “o que se diz” e “o que se faz”, importa destacar: (i) o paradigma gerencialista empresarial; (ii) o paradigma crítico-emancipatório; (iii) as categorias de análise que orientam o estudo; (iv) o panorama da legislação educacional; e (v) os espaços coletivos de representação e participação no âmbito escolar.

### **2.1 Gestão Escolar: entre o paradigma gerencialista e o paradigma crítico-emancipatório**

A teoria da gestão escolar, em sua gênese, constitui-se como campo derivado da administração empresarial, cuja organização decorre do modo de produção capitalista. A partir da década de 1960, todavia, surgem as primeiras críticas ao projeto de escola organizada sob o viés capitalista. Essas críticas alcançam várias dimensões desse debate, como o currículo, a metodologia, a organização e a gestão da escola em si. No que se refere à gestão escolar, as críticas concentram-se na transposição da dinâmica do paradigma empresarial para o âmbito educacional.

O intuito deste diálogo sobre os paradigmas da gestão escolar é aprofundar a discussão com a abordagem das principais características de cada modelo e a transição do paradigma empresarial para o paradigma da especificidade da escola.

Inicia-se pelo pensamento clássico, com as leituras de Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Benno Sander.

Um dos primeiros estudos brasileiros sobre administração escolar, de autoria de Antônio Carneiro Leão, data de 1939, em um contexto histórico em que a educação brasileira demandava maior racionalização e organização científica do sistema educacional. A relevância desse esforço de pesquisa se dá pelo fato de ser o primeiro a propor uma sistematização do campo da administração escolar e da aproximação com a educação comparada, uma característica singular no trabalho

de Leão, que reúne conceitos e realidades de gestão escolar dos sistemas de ensino em diferentes países.

Leão (1953) realiza uma descrição da organização do sistema de ensino, que inclui as figuras do superintendente e diretor de educação até o nível de diretor de escola, o qual, para ele, deve ser um professor. Trata-se de uma organização de sistema de ensino baseada em funções, deveres e relações hierarquizadas. No referido estudo, Leão (1953, p. 134) afirma que “o diretor é a alma da escola”, cujas atribuições incluem: administrar o prédio da escola, escolher o material de higiene escolar, responsabilizar-se pelas relações sociais com a escola e pela observação e interpretação do espaço escolar, entre outros.

Em última análise, o diretor da escola é...

[...] o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade (Leão, 1953, p. 109).

Nessa perspectiva, o papel do diretor da escola é ser defensor da política educacional e, portanto, um representante oficial do Estado na condução da máquina pública, a escola.

No entanto, Leão (1953) parece superpor os conceitos de direção e administração escolar, em um processo centrado na figura do diretor, aspecto que pode ser notado quando apresenta em sua obra um curso de formação de diretores escolares. Neste, em todas as partes do processo da administração escolar, ainda que auxiliado por outros atores, é o diretor quem identifica os problemas, planeja, decide, monitora, controla e avalia as ações da escola. Tal formulação sugere que o diretor se confunde com o próprio processo de gestão.

Outro importante representante da corrente clássica da administração escolar é José Querino Ribeiro.

Ribeiro (1952) busca sistematizar formas de organização e gestão da escola, acompanhada de uma teorização sobre esses aspectos. Constrói uma teoria de administração escolar que se baseia nas atividades próprias da escola.

Embora tal perspectiva possa parecer contraditória, em certa medida, com a teoria da administração científica em que Ribeiro (1952) se sustenta, reconhece que a escola possui aspectos únicos que não podem ser desconsiderados. Ele entende que a escola possui também aspectos que são comuns a todas as organizações e, portanto, são aplicáveis os princípios e métodos

da administração científica. Por essa razão, afirma que a “Administração Escolar é uma das aplicações da administração geral; naquela, como nesta, os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes” (Ribeiro, 1952, p. 113).

Ribeiro (1952) estabelece uma relação entre a administração pública e a administração escolar, ao afirmar que os estudos sobre administração escolar têm origem nos estudos sobre a administração pública. Em sua visão, o Estado passa a assumir características de empresa pública de grande porte quando pressionado pela alteração na ordem pública, mais exigente por eficiência nos serviços públicos, que não se baste apenas na legitimidade do poder.

Essa alteração no Estado Moderno impacta também na escola, pois ao forçar a estatização do ensino, promove novos e difíceis problemas, como a necessidade de se adaptar à ampliação da oferta estatal de serviços educacionais. Decorrente desse processo, “a ‘escola para todos’ conduz à ‘escola em toda parte’ e, conseqüentemente, à ‘escola de todos os tipos’” (Ribeiro, 1952, p. 39).

Ribeiro (1952) considera, ainda, que a administração escolar se fundamenta em três grandes pilares: a filosofia da educação, a política da educação e as ciências correlacionadas ao processo educativo. Sobre a filosofia, é impensável “uma Administração Escolar sem fundamentação em algum esquema de objetivos e ideais postos antes e acima dela, isto é, de uma filosofia” (Ribeiro, 1952, p. 45).

Quanto à política, Ribeiro (1952) a coloca como superior às atividades administrativas, em seu papel político e de governo, numa visão ampliada em relação à função da administração escolar. Na dimensão das ciências correlacionadas ao processo educativo, reconhece que a administração escolar tem lugar na coordenação e organização do trabalho pedagógico, pois é onde reside a fonte dos problemas educacionais, onde nenhuma regulamentação estatal pode interferir na liberdade de ação pedagógica do professor.

Ribeiro (1952) conclui seu ensaio ao apontar três problemas fundamentais para a administração escolar. O primeiro é relacionado aos objetivos da escola, os quais devem estar em função dos ideais propostos na Filosofia da Educação. O segundo está relacionado ao estilo de ação na escola, o qual deve estar em função da Política de Educação. E o último, referentes às atividades, as quais devem lançar mão das contribuições da ciência para conhecimento das técnicas mais convenientes ao processo de escolarização.

Dentre os autores do período clássico da administração escolar, Anísio Teixeira surge em destaque, por seu texto intitulado “Que é Administração Escolar?”, apresentado no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na Universidade de São Paulo - USP, em 1961.

Teixeira (1961), ao reconhecer a inexistência quase total de administração escolar no Brasil, denuncia o evidente despreparo daqueles que ocupam o posto de diretores escolares. Os motivos para essa situação seriam:

“Só percebo dois motivos: um deles é que os professores são tão perfeitos, que realmente não precisam de Administração, e segundo, que as escolas também sejam tão pequenas, que tais professores, perfeitíssimos, podem realizar seu trabalho em perfeito estado, digamos, de anarquia, cada um fazendo o que venha lhe parecer que deve fazer e resultando disso uma admirável Administração” (Teixeira, 1961, p. 84).

Teixeira (1961) descreve os problemas que a administração escolar visa dar conta. O primeiro deles reside sobre a organização dos profissionais da educação ante a realidade que enfrentam no cotidiano da escola. O segundo problema consiste na organização da escola em si, pela sua complexidade, tamanho e capacidade de atendimento.

Teixeira (1961) reconhece, ainda, dois tipos de administração: a administração de fábrica e a administração escolar. A primeira é descrita como uma administração mecânica, em que o administrador planeja o produto que deseja obter, analisa os recursos necessários à sua produção, realiza a divisão do trabalho entre a mão-de-obra e o coloca em produção. Um tipo de administração que “a função de planejar é suprema e a função de executar, mínima” (Teixeira, 1961, p. 85). A administração escolar é a mais difícil, pois a figura mais importante do processo não é o administrador, mas o professor.

Para Teixeira (1961), diferente de seus antecessores teóricos, a razão do trabalho do diretor da escola é pedagógica, com enfoque inicial no professor e, em seguida, no estudante e no processo educativo. A competência do professor define o grau de necessidade da administração, em que “Se o professor fôr sumamente competente, a Administração fica sumamente insignificante” (Teixeira, 1961, p. 85). Diante disso, a administração escolar é, antes de tudo, um processo a serviço do desenvolvimento do projeto da escola e uma ação político-pedagógica (Teixeira, 1964).

No fim do período clássico da administração escolar, Benno Sander se destaca como um dos autores que marcam o período de transição. Com a

intensificação das críticas ao paradigma da administração da escola, entre 1970 a 1980, Sander (1984) defende que a administração escolar não se enquadra como uma especialidade da administração científica, mas como um processo político. Segundo ele, “como corolário dessa relação entre educação e política, a administração é, ao mesmo tempo, um ato pedagógico e um ato político” (Sander, 1984, p. 151).

Por outro lado, a sustentação teórica em que Sander (1981) se baseia sugere um quadro em que a administração escolar ainda depende de outras áreas da ciência. Em razão disso, entende que a administração escolar deve ser estudada sob diferentes dimensões, que envolvem o âmbito jurídico, organizacional, comportamental e sociológico.

Sander (1981) elabora um modelo analítico denominado Paradigma Multidimensional da Administração da Educação, em que investiga as dimensões intrínsecas e extrínsecas relacionadas às dimensões substantiva e instrumental desse campo, cujas interações possibilitam o desvelamento dos aspectos pedagógico, econômico, sociopolítico e humano dos sistemas de ensino. Com suporte nesses aspectos, estabelece os critérios que a administração escolar deve se orientar: “relevância (dimensão humana), efetividade (dimensão sociopolítica), eficácia (dimensão pedagógica) e eficiência (dimensão econômica)” (Sander, 1981, p. 34).

Esses aspectos são reunidos e concentrados nas competências do administrador escolar, o que sugere a centralização do processo de gestão nessa figura, como observado em Leão (1953), todavia, com algumas diferenças. As competências que o administrador da escola deve se apropriar fazem referência aos aspectos do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação desenvolvido por Sander (1981).

Segundo Sander (1981), o administrador escolar deve ter as competências: pedagógica, econômica, sociopolítica e humana. A competência pedagógica reside na capacidade de formular objetivos educacionais e delinear cenários para a realização de meios pedagógicos. A competência econômica consiste na habilidade de otimizar a obtenção e utilização de recursos e materiais necessários aos objetivos do sistema educacional. A competência sociopolítica se refere à habilidade de perceber o ambiente externo e sua influência no espaço escolar, e de propor estratégias para a satisfação das necessidades do sistema

educacional. Por último, a competência humana consiste na capacidade de liderança e de resolução de problemas, com vista à plena satisfação da comunidade escolar.

Sander (1981) demonstra a complexidade de seu pensamento multidimensional sobre a administração escolar, muito embora numa visão de processo ainda centrada na figura do administrador da escola. Essa perspectiva sugere que o processo para o alcance dos objetivos próprios da escola passa pela capacidade e habilidades do(a) gestor(a) escolar.

Durante o período clássico da administração escolar, além dos autores discutidos, outros agregam contribuições para essa corrente de pensamento, como: Lourenço Filho, Myrtes Alonso, Moisés Brejon, Arnaldo Niskier, João Gualberto, dentre outros; cujas influências são percebidas até os anos da década de 1980. Desse período, a principal contribuição trazida é a constituição de um corpo teórico para a administração escolar, consistente nas definições de conceitos e das práticas prescritivas voltadas à formação de diretores escolares, importantes para a reflexão acadêmica e avanços nesse campo.

Por sua vez, são trabalhadas as leituras que compreendem o período da crítica ao pensamento clássico da administração escolar ou, ainda, do período de emergência do paradigma da especificidade da escola.

Para esse diálogo, são selecionadas as leituras de Miguel Arroyo, Acácia Kuenzer Zung e Vitor Henrique Paro, sem olvidar, contudo, das contribuições de Maria Dativa Gonçalves, Maria de Fátima Félix, Carlos Roberto Jamil Cury, dentre outros.

A partir da década de 1970, as críticas à teoria clássica da Administração Escolar se intensificam e marcam o início do período de transição do paradigma empresarial para o paradigma da especificidade da escola.

Russo (2004) afirma que essa transição parte das críticas formuladas pelas correntes progressistas da pedagogia ao projeto de escola capitalista, o qual transforma a escola em um instrumento de reprodução da sociedade de classes.

Essa perspectiva crítico-reprodutivista tem fundamento nos estudos realizados por Baudelot e Establet (1978) e Bourdieu e Passeron (1975) e Althusser (1985). A evolução do pensamento crítico-reprodutivista, a partir das leituras de Marx, Gramsci e outros, culmina em uma perspectiva crítico-não-reprodutivista, a

qual emerge em Arroyo e Silva (1979), Zung (1984) e Paro (2012) entre as principais contribuições no Brasil.

Arroyo e Silva (1979) criticam o argumento de que os problemas educacionais têm como fundamento a incapacidade técnica na organização da escola e que a administração científica resolveria esses problemas. A crítica se dá em um contexto de fragilidade da organização da educação brasileira do final da década de 1970, cujos mecanismos oficiais não davam conta de atender à demanda crescente.

Arroyo e Silva (1979, p. 37) buscam entender as razões para a priorização dos procedimentos administrativos como caminho para a resolução dos problemas educacionais brasileiros. Compreendem que por trás do modelo de administração escolar posto, havia uma concepção de Estado e economia que buscava a “modernização e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção”.

Sobre o modelo de administração posto, Paro (2012) explica a inadequação da administração capitalista à natureza do processo educativo. Ao analisar as contribuições de Marx (1987) e Saviani (1984) quanto à produção imaterial, concorda em parte com esses autores no que se refere à separação do produto do ato de produção no processo educativo. Para o autor, o produto é sim separável do ato de produção no processo educativo. A inadequação não se dá pela inseparabilidade da presença do(a) estudante nesse processo, mas pela impossibilidade do ato educativo ocorrer sem a participação dele(a), enquanto sujeito(a) e objeto desse ato. Isso se dá pela natureza de matéria-prima do saber inserido no processo de produção. Por isso mesmo, ele não pode ser alienado, vez que o trabalhador - o educador - não pode abdicar desse saber. Caso contrário, o processo educativo é desconfigurado.

Zung (1984) também denuncia que a alegada neutralidade técnica da racionalidade científica transfere para o âmbito político os processos decisórios relevantes a respeito da escola, que aliena o administrador escolar das decisões sobre política educacional e o transforma em um mero cumpridor de decisões, subordinado de maneira hierárquica às instâncias e diretrizes superiores. Ao mesmo tempo, essa apolitização do administrador escolar o condiciona à racionalização da organização escolar, em busca de eficiência, considerada como “um problema

eminentemente de organização interna” (Zung, 1984, p. 45), o que desvia a discussão dos reais problemas.

Essa perspectiva parte da ideia de que a educação precisa se modernizar para se adequar às novas exigências de produção, em que a escola deve voltar-se para o desenvolvimento produtivo. Dessa forma, a razão de todos os males da educação brasileira, naquele contexto, era ela mesma, que deveria se modernizar; não as contradições existentes nas estruturas dos sistemas de ensino.

Arroyo e Silva (1979) também discutem o papel do diretor escolar. O administrador escolar não detém o foco sobre os aspectos mais amplos da gestão da escola e do sistema de ensino, que são, em grande parte, a fonte dos problemas educacionais. Exigem-se do administrador competências e habilidades técnicas sobre administração e organização e pouco sobre educação escolar e processo educativo. Isso revela o enfoque nos procedimentos e técnicas de administração em detrimento do conhecimento, em si, da própria escola.

Ao buscar a superação dessa distorção, Arroyo e Silva (1979, p. 46) propõem que nos cursos de formação para dirigente escolar, este seja “capaz de um fazer pensado, crítico, atento ao modelo de um homem a ser educado e às relações entre a escola e a sociedade”, em um esforço para que a administração escolar recupere seu sentido social. Com isso, a administração escolar passa a assimilar um caráter político, com enfoque pedagógico, que se volta para o processo educativo.

Paro (2012) acrescenta que a administração escolar não pode prescindir da realidade que a organização das escolas se encontra, pois é dessa realidade que emerge a transformação da sociedade. Para isso, a figura do diretor escolar, antes tomada como posição de centralidade do processo administrativo, não pode ser ignorada, deve antes ser incluída nos objetivos de transformação social, aos quais deve se voltar a administração escolar.

Dentre as principais contribuições do período da emergência do paradigma da especificidade da escola, Zung (1984) realiza um estudo histórico que revisita as bases de construção e evolução teórica, bem como o caráter científico ou ideológico da administração escolar.

Zung (1984) afirma que as contribuições teóricas anteriores a 1950 não passam de mera transposição da Teoria Geral da Administração - TGA para o campo da organização escolar. Logo...

Pela análise dos pressupostos, verifica-se que a construção da teoria da administração educacional, a partir da geral, repousa numa dada concepção de conhecimento, como inscrito na realidade do objeto, bastando identificá-lo através da observação e análise dos fatos: a história, portanto, é um processo naturalizado. Esta concepção identifica uma postura epistemológica realista, ou seja, materialista-empiricista, presente em todo o desenvolvimento da teoria em estudo (Zung, 1984, p. 42).

Essa perspectiva materialista-empiricista possibilita a generalização do específico cultural como universal, bem como a dicotomização da relação sujeito/objeto, justificada pela racionalidade e neutralidade dos conceitos que constituem a TGA e a administração escolar.

Conforme Zung (1984), a TGA surge da necessidade de justificar o novo modo de produção que expropria do trabalhador o seu próprio trabalho em prol da máxima produtividade, aí apresentado como fim último da organização e do homem. A administração científica é apresentada como meio de alcançar objetivos idênticos entre patrões e empregados, como se os interesses entre ambos não fossem antagônicos.

Isto serve para ocultar as bases da transposição da Teoria Geral da Administração para o campo educacional, o que revela o traço de sua caracterização como ideológica, pois “apresenta um conjunto coerente e sistemático de imagens ou representações que são tomadas como capazes de explicar a realidade concreta” (Zung, 1984, p. 43). As ideias passam a explicar as relações sociais, de modo que o imaginário sobre o real passa a ser o próprio real e a ideologia, a lógica da ocultação. Em decorrência disso, tanto a TGA quanto a administração escolar, considerada esta como desdobramento daquela, assumem um realismo epistemológico, em que tudo que é científico, é real, e tudo o que subjetivo, é irreal ou ideológico (Zung, 1984).

Segundo Arroyo e Silva (1979, p. 39) “a insistência em apresentar a racionalidade administrativa como necessidade ‘natural’ ao bom funcionamento das instituições oculta a dimensão política de todo processo administrativo”. Fica evidente a face política dessa lógica que pretende uma administração técnica típica, focada nas relações de poder, que se revela como um processo de mediação entre quem tem o poder de decidir e a comunidade escolar.

Zung (1984, p. 46) destaca que a organização escolar, numa perspectiva dialética, não se fundamenta em princípios de hierarquia, objetividade e impessoalidade de maneira racionalista. Isto serve apenas à exploração do trabalho

alienado. Os problemas educacionais não são problemas empresariais e, portanto, “a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo”.

Para Zung (1984), a educação pode ser utilizada para a reprodução e conservação do modelo hegemônico em curso, bem como para a superação deste. Em relação à reprodução do modelo hegemônico vigente, a vinculação das teorias da administração escolar à lógica de empresa é conveniente ao modo de produção capitalista, vez que a educação é tomada como processo de socialização, de produção e reprodução de relações sociais, sujeita ao ajuste e conformação desse modelo. Quanto à superação do modelo hegemônico, a autora aponta para a possibilidade de transformação social em meio às contradições do processo educativo, que perpassa a formação do educador. Para isso, a face política da ação administrativa emerge consubstanciada na totalidade e na democratização do saber, o que “na prática, significa renunciar à formação do ‘especialista’ em administração escolar, para aceitar a formação do educador político, pronto para assumir sua função crítica” (Zung, 1984, p. 46).

Em consonância com essa análise, Paro (2012), apoiado nos estudos de Gramsci (1982), discute as possibilidades de transformação social a partir das formas em que as pessoas tomam consciência da organização política, econômica e social da sociedade. Ao relacionar aspectos da educação com a necessidade de superação do modelo hegemônico de sociedade, encontra na gestão da escola um caráter instrumental, cuja atividade administrativa contribui para esse movimento transformador.

Paro (2012, p. 12) apresenta, logo no início de sua obra intitulada “Administração Escolar: introdução crítica”, publicada em 1986, seu objetivo: “analisar detidamente as possibilidades de uma Administração Escolar voltada para a transformação social”. E, então, passa a demonstrar a inadequação das duas posições antagônicas sobre administração escolar. A primeira concepção parte da premissa de que a escola brasileira poderia ser administrada pelos mesmos princípios da administração empresarial. A segunda, oposta à primeira, nega qualquer tipo de administração ou esforço de organização burocrática da escola. Ambas as visões ignoram o fato de que a administração escolar é influenciada por determinantes sociais e econômicos, pois...

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (Paro, 2012, p. 19).

Em razão disso, Paro (2012) afirma que a administração escolar está ligada à totalidade social, onde exerce sua ação e também encontra seus condicionantes. Para examinar as possibilidades de uma administração escolar voltada para a transformação social, toma como ponto de partida analisar a natureza da administração, desprendida de qualquer estrutura social determinada.

A partir dessa compreensão, Paro (2012) considera a administração como resultado de longa evolução histórica, que traz consigo as marcas das contradições sociais e interesses políticos como seus condicionantes. Com isso, ao abstrair os condicionantes sociais, econômicos e políticos da administração, imersos sob a égide do capitalismo, formula seu conceito de administração em geral:

Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura como uma atividade exclusivamente humana [...] (Paro, 2012, p. 25).

Ao tomar esse conceito como ponto de partida, Paro (2012, p. 31) considera os recursos materiais e conceituais como subsídios para o processo de racionalização do trabalho na mediação entre o homem e a natureza. Nessa perspectiva, o trabalho humano coletivo é tido como recurso e a utilização racional deste é a “coordenação do esforço humano coletivo”. Isso se dá em razão da atividade administrativa ser uma atividade coletiva e humana.

Paro (2012) defende na administração escolar, ainda, uma potencialidade transformadora, que busca a superação da sociedade de classes. Essa potencialidade se relaciona com a compreensão do conceito de administração desenvolvida pelo autor, no que se refere ao seu uso como administração reiterativa e administração criadora, em consonância com o pensamento de Zung (1984), no que se refere aos usos da administração para conformação e superação de modelos hegemônicos.

Paro (2012), ao analisar o conceito de práxis humana proposto por Sánchez-Vázquez (1977), desenvolve as noções de práxis reiterativa e práxis reflexiva. Da práxis reiterativa decorre o uso da administração para a manutenção dos sistemas sociais e econômicos hegemônicos. Em relação à práxis reflexiva, que implica o grau de consciência da própria práxis pelos atores envolvidos, decorre o

uso da administração para a superação desses modelos hegemônicos. Transformação social, em Paro (2012), é entendida como a superação da sociedade de classes.

A influência das contribuições teóricas do período de emergência do paradigma da especificidade da escola é percebida até os dias atuais, em especial, pela sua importância na compreensão da natureza política do campo de conhecimento da administração escolar.

## **2.2 As reformas do Estado brasileiro: reflexos na gestão escolar**

A gestão (ou administração) escolar no Brasil é bastante impactada pelas formulações e reformulações das políticas educacionais inseridas nas ondas das reformas do Estado brasileiro, sobretudo a partir da década de 1960 (Germano, 2005). As inserções atendem às exigências do sistema de produção capitalista que impõem aos países em desenvolvimento a imprescindibilidade da qualidade do ensino, como requisito de competitividade no cenário do mercado mundial.

Os impactos desse cenário são decorrentes dos ideais de austeridade fiscal e de otimização de recursos inseridos na política econômica nacional. Resultantes desse processo, percebe-se a progressiva redução do papel do Estado brasileiro em sua atuação nas políticas sociais, com a privatização e transferência de responsabilidades para a sociedade civil e, sobretudo, na reconfiguração dos modelos de oferta de educação, guiados pelos pactos e acordos internacionais (Dourado, 2002).

A chamada reforma do Estado parte da necessidade do grande capital de desimpedir e desregular os mercados, como forma de reestruturação e recomposição da hegemonia burguesa (Montaño; Duriguetto, 2010). Essa reconfiguração transforma as políticas sociais ao torná-las compatíveis com as estratégias de equilíbrio fiscal impostas aos Estados nacionais, a reduzir o gasto público com serviços sociais para diminuir o déficit fiscal e, assim, gerar superávit primário. As influências de organismos multilaterais orientam as ações estatais no sentido da substituição das políticas sociais, em resumo, pela privatização de serviços sociais e pela contratação destes com organizações filantrópicas ou não governamentais (Montaño; Duriguetto, 2010). Essa conjuntura conduz a uma reflexão sobre as influências das reformas do Estado brasileiro, bem como dos acordos internacionais, na gestão da escola pública.

Situa-se essa reflexão a partir do regime autoritário estabelecido no Brasil em 1964, período em que os militares estabelecem uma estrutura de Estado caracterizado pela concentração de poder e centralização de suas funções sobre todos os setores da política, da economia, do âmbito social e da educação. A intervenção também se dá em campos da esfera privada, com a extinção de partidos políticos e ingerência em sindicatos dentre outras ações autoritárias (Germano, 2005).

A estrutura se apoia na lógica burocrática, sustentada por um conjunto avolumado de normas e legislações, muitas delas cunhadas com o intuito de manter um estreito controle sobre todos os setores da sociedade. Essa lógica é uma “forma de estruturação das organizações, é uma maneira específica de exercício do poder que favorece o autoritarismo e dificulta a participação popular” (Russo, 2004, p. 30).

As mudanças nas tendências da administração pública burocrática, caracterizada pelos aspectos da profissionalização, hierarquia, carreira, formalismo e impessoalidade, influencia o modelo burocrático de administração escolar que se desenvolve para a educação no Brasil durante o regime militar. Essas mudanças estão ligadas ao processo desenvolvimentista do país e de consolidação da lógica capitalista de produção, cujos reflexos na administração escolar são percebidos até o final da década de 1980 (Vieira; Farias, 2011).

Nesse contexto, a administração da escola pública passa a ser influenciada pelo modelo da administração empresarial, segundo o qual os resultados esperados são alcançados pelo administrador, que exerce suas funções com o emprego de rígido sistema de controle e avaliação técnicos (Félix, 1989). Tanto o funcionamento da escola como a estruturação da administração escolar são adequadas para atender às exigências do sistema capitalista de produção; no qual o administrador escolar (representante do Estado) deve manter o controle das atividades da escola pela utilização do planejamento, organização, execução, avaliação de resultados e relatórios, como um agente cumpridor de obrigações estabelecidas pela burocracia estatal.

Para Félix (1989, p. 176) a administração escolar não é autônoma em relação ao contexto social, político e econômico do país, razão pela qual o administrador escolar não define o planejamento da educação e a organização das atividades técnico-pedagógicas. Esse contexto revela o traço de que a administração escolar para o Estado é uma estrutura burocrática pela qual obtém

maior controle sobre a educação, que busca orientá-la para os seus propósitos de desenvolvimento econômico e desconsidera a especificidade da escola, “[...] submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista”.

A administração escolar, no contexto da lógica burocrática, constitui-se em uma estrutura também burocrática, cuja função é permitir ao Estado a manutenção da ordem estabelecida e o controle dos processos tanto administrativos como técnico-pedagógicos da escola (Félix, 1989). Fica claro que a participação popular não exerce nenhuma influência sobre as ações da escola, visto que a comunidade não é levada em conta nessa estrutura, afastada das possibilidades de participação de maneira intencional. O administrador da escola é um burocrata encarregado de seu papel disciplinador e mantenedor da ordem, agente estatal que tem a incumbência de gerenciar a escola e prestar contas aos superiores hierárquicos.

A década de 1990 também marca de forma profunda a gestão escolar, com novas ondas reformistas do Estado brasileiro para atender às exigências oriundas da reconfiguração do capitalismo. Essa década é palco de uma série de mudanças no cenário político e econômico, com o objetivo de reorganizar o desenvolvimento da produção mundial. A reestruturação produtiva, deflagrada pela necessidade do grande capital controlar as pressões sociais e pela acirrada concorrência intercapitalista no mundo globalizado, é confirmada através de um novo padrão produtivo, o toyotismo, flexível às flutuações de mercado mundial, com o objetivo de retomar os níveis de acumulação e da plena dominação do trabalho pelo capital, no pós crise do petróleo de 1973 (Montaño; Duriguetto, 2010). Os principais traços dessas reformas são a preocupação com a redução do gasto público com programas sociais e a priorização da assistência social com a criação de fundos provisórios para esse fim (Oliveira, 2000).

Essas grandes mudanças em escala mundial nada mais são do que a manifestação da reconfiguração do sistema capitalista diante da crise do petróleo de 1973, que leva a uma narrativa de necessidade de modernização dos estados nacionais para se adequarem a essas mudanças (Vieira; Farias, 2011). Mészáros (2005) considera que essas mudanças têm o objetivo único de corrigir distorções na ordem estabelecida para proteger as estruturas de base do sistema de produção capitalista.

Esse processo de reorganização do sistema capitalista não se dá de forma rápida. Apesar de seu ápice nos anos de 1990, as reformas começaram desde os anos de 1970, quando da mudança de paradigmas na produção global do modelo taylorista/fordista para o modo de produção caracterizado pelo toyotismo (Vieira; Farias, 2011). As mudanças vivenciadas nesse período influenciaram as reformas do aparelho administrativo do Estado, as quais desencadearam outras reformas no plano político, econômico, previdenciário, fiscal e na desregulamentação do mercado.

Durante o período de transição entre paradigmas da administração pública brasileira do modelo clientelista burocratizado, desenvolvido desde os anos 1930, para o modelo gerencial, focado na garantia da governabilidade e a aparente legitimação pela sociedade civil; o presidente Fernando Collor é eleito e marca o início de uma série de reformas pautadas no neoliberalismo (Vieira; Farias, 2011). Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a corrente doutrinária do neoliberalismo retoma aspectos do liberalismo clássico e conservador em oposição ao modelo econômico keynesiano, que preconiza as ideias de economia livre para o mercado, liberdade de iniciativa econômica e minimização das funções do Estado.

Dentre outras pautas trazidas na era Collor, como o combate à corrupção e o fim da inflação, a modernização econômica alardeada pelo governante nada mais era que a redução do papel do Estado em setores da economia, nas políticas sociais e no enxugamento do aparelho estatal (Vieira; Farias, 2011), que criava o cenário adequado para a consolidação das determinações dos organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL, o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial - BM e o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina - PREAL.

O presidente Collor ainda realiza três iniciativas na área da educação: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995 e o documento "Brasil: um projeto de reconstrução nacional", mas, com exceção às medidas econômicas adotadas, a "República de Alagoas" chega como um espetáculo circense (Vieira; Farias, 2011, p. 193-196).

Com o fim da República de Alagoas, Itamar Franco assume o poder com a missão de dar continuidade às reformas sob o pano de fundo da modernização do

Estado brasileiro. Em articulação com seu então ministro da Economia, Fernando Henrique Cardoso, o presidente Itamar Franco lança um conjunto de medidas para a estabilização econômica do país, com a promessa de diminuição da inflação no país, o que culmina no plano conhecido como Plano Real (Vieira; Farias, 2011). Esse plano foca na contenção de gastos do governo, privatizações, aumento dos juros e abertura à exportação com intuito à queda dos preços internos.

Esse movimento sinaliza a continuidade da abertura econômica do país com o apoio à modernização das empresas nacionais. Os destaques na área da educação do governo Itamar Franco ficam marcados pela tentativa de retomada da definição da política educacional, com os debates em torno do Plano Decenal de Educação para Todos, que se desdobrava em planos estaduais e municipais, a Conferência Nacional de Educação para Todos, cujas discussões revelavam a sintonia com o discursos dos organismos internacionais e, ainda, o plano setorial para a educação “Linhas Programáticas da Educação Brasileira - 1993-94” (Vieira; Farias, 2011, p. 197). Mesmo em meio a crises internas, o governo Itamar Franco perdura até o final do mandato, com a popularidade alta, e ajuda a eleger o indicado à sucessão presidencial, Fernando Henrique Cardoso.

A intensificação das reformas no Estado brasileiro acontece nas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), período em que é criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE. Ministério esse estratégico para a continuidade das reformas do aparelho do Estado, chefiado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, responsável por encaminhar as reformas previdenciária, fiscal e administrativa, além de facilitar a privatização de empresas públicas, sob a perspectiva de reconfiguração das funções típicas de Estado (Vieira; Farias, 2011).

O então ministro do MARE, Luiz Carlos Bresser Pereira, é o autor do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado - PDRAE, que tinha como objetivo tornar a Administração Pública “[...] baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle de resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão [...]” (Brasil, 1995, p. 10).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado marca em definitivo a transição de paradigmas na administração pública brasileira, do modelo de gestão clientelista burocrático para o modelo gerencial, que passa a considerar o cidadão brasileiro como cidadão-cliente (Bresser-Pereira, 1997), o que demonstra um caráter

gerencial típico de empresas privadas imposto ao funcionamento do aparelho do Estado. O plano redefine as principais áreas sob responsabilidade do Estado em: Núcleo estratégico, Atividades Exclusivas, Serviços Não-exclusivos e Produção de Bens e Serviços para o Mercado (Brasil, 1995).

O Núcleo Estratégico fica restrito ao setor onde as decisões estratégicas são tomadas, que inclui os poderes executivo, legislativo, judiciário, Ministério Público, Presidência da República, ministérios e seus auxiliares (Brasil, 1995).

As Atividades Exclusivas abrange o setor onde são prestados os serviços onde apenas o Estado pode realizar, que reúne os poderes de fiscalizar, regulamentar e fomentar (Brasil, 1995). Nesse setor estão serviços como cobrança de impostos, previdência social, polícia, saúde, controle do meio ambiente, subsídio à educação, entre outros.

Os Serviços Não-exclusivos compõem o setor em o Estado atua em paralelo com organizações públicas não estatais e privadas, ou seja, serviços que podem ser prestados por organizações públicas e/ou privadas, como: universidades, hospitais, centros de pesquisa, museus etc. (Brasil, 1995).

A área de Produção de Bens e Serviços para o Mercado se refere ao campo de atuação das empresas que exploram atividades econômicas voltadas à obtenção de lucro, mas que permanecem sob controle estatal. Esse campo reúne as empresas de infraestrutura e aquelas que realizam atividades monopolistas, onde o controle de mercado é inviável (Brasil, 1995).

Diante desse quadro, a distribuição das áreas de atuação do Estado demonstra a intencionalidade da reforma em enxugar a máquina pública e reduzir o papel de atuação estatal, ao transferir responsabilidades para outras esferas do poder público e para a iniciativa privada. A educação, nesse processo, é distribuída entre as atividades exclusivas de Estado e os serviços não-exclusivos, sob a primazia do critério da eficiência, tomada como fundamental na reforma, pois “[...] O que importa é atender milhões de cidadãos com boa qualidade a um custo baixo” (Brasil, 1995, p. 53).

A estratégia para alcançar a configuração de Estado planejada na reforma se baseava em dois movimentos: descentralização e desconcentração (Brasil, 1995). A descentralização consiste na transferência de responsabilidades mais relacionadas às políticas sociais a outras esferas do poder público, estadual, distrital e municipal, mas vinculados pelo poder de fiscalização da entidade instituidora

dessas políticas. A desconcentração, por sua vez, consiste na distribuição de atividades com autonomia de gestão a uma determinada pessoa jurídica, mas vinculada pela hierarquia no que se refere à efetivação dessas atividades.

A narrativa do MARE para a inserção desses mecanismos, com auxílio das parcerias, baseava-se no argumento de que a ineficiência e o engessamento do aparelho do Estado são obstáculos para a efetividade das políticas sociais e que isto atraía uma percepção de descrédito do poder público por parte do cidadão (Bresser-Pereira, 1997).

Dessas premissas anteriores partem o processo de incorporação do modelo gerencial de administração pública como mecanismo de modernização do Estado brasileiro, fato esse que reflete nas políticas públicas voltadas para a educação, em princípio, pelas influências havidas nesse processo, tanto nacionais como internacionais, que afetaram a elaboração de programas, projetos, metas e formas de gestão da educação em todos os níveis para atender às exigências de um sistema de produção em reconfiguração.

As políticas educacionais que impactaram a gestão da escola são influenciadas pelas orientações e determinações dos organismos internacionais, articuladas nas formas de apoio financeiro, consultorias voltadas para a melhoria da qualidade do ensino (Dourado, 2002). Esse processo se dá em toda a América Latina, a promover uma espécie de homogeneização dos sistemas de ensino dessa região. Como apontam Cabral Neto e Castro (2007, p. 15), naquele período, “foi se sedimentando um modelo homogêneo de gestão dos sistemas educacionais para a região, com características gerenciais e empresariais, adequado às novas exigências da sociedade capitalista”.

As diretrizes pactuadas no âmbito dos acordos multilaterais com organismos internacionais ditam as bases das políticas educacionais, ao criar uma relação de dependência dos países dessa região com esses organismos (Dourado, 2002). A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien em 1990, Tailândia, é um dos principais palcos desses acordos. Nesta conferência são discutidos os principais problemas relacionados à educação dos países em desenvolvimento que registram os piores índices relacionados à qualidade do ensino, os quais são reiterados em 1993, na Conferência de Nova Delhi, na Índia.

No Brasil, acordos firmados nessas conferências internacionais são inseridos no Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, elaborado pelo Ministério da Educação - MEC. O objetivo deste plano consiste “[...] assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (Brasil, 1993, p. 12).

A preocupação com a educação, presente em quase todos os debates sobre desenvolvimento econômico a nível mundial, carrega em si uma certa intencionalidade. A educação, vista como estratégica, é tida como fio condutor das políticas de desenvolvimento econômico, com vistas à preparação dos países em desenvolvimento para a concorrência em um mercado globalizado (Cabral Neto; Castro, 2020).

A lógica que opera no processo de preparação para o mercado de trabalho é a de educar o contingente maior possível a um custo baixo, o que reflete em maiores retornos em relação aos recursos empregados (Gentili, 1998). Para isso, as políticas educacionais encaminhadas pelo Estado utilizam mecanismos de transferência de responsabilidades para outras esferas do poder público, estadual e municipal, e para a iniciativa privada.

Gentili (1998) aponta que os acordos firmados no âmbito das políticas educacionais, influenciadas pelo neoliberalismo na América Latina, tem como objetivo a inserção de mecanismos de mercado na escola e a promoção de diferentes formas de descentralização e transferência institucional. Esses mecanismos tendem a atribuir às comunidades a responsabilidade pelo financiamento de serviços educacionais.

Os relatórios em forma de diagnósticos produzidos pelos organismos internacionais UNESCO, CEPAL e PREAL orientam ações que reduzem o papel do Estado na educação, como a transferência para a escola da responsabilidade pela sua manutenção, com auxílio de parcerias que incluem a família e a comunidade. Cabral Neto e Castro (2020, p. 12) apontam que esses relatórios delinearam a política educacional na década de 1990, com intuito de modernizar a educação e o ensino, de forma a ter continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento.

A educação pública que surge dessas influências é marcada pela inserção de padrões de eficiência e eficácia, assim como a participação da comunidade é colocada como elemento democrático nas definições de ações da

escola. Para Cabral Neto e Castro (2020, p. 17), sob a lógica da melhoria dos resultados, da desburocratização e satisfação do público usuário, a gestão escolar é forçada a se adequar ao modelo gerencial inspirado na Reforma Administrativa do Estado brasileiro, como uma “estratégia para garantir o sucesso escolar”.

### **2.3 Bases teóricas: democracia, gestão escolar, participação e autonomia**

A compreensão da totalidade na análise da práxis da gestão desenvolvida no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão - Colun/UFMA percorre o caminho da construção teórico-metodológica das partes que constituem o presente objeto de estudo. Por isso, assume-se que a práxis da gestão escolar em cada momento histórico reflete as relações sociais inerentes a esses momentos, e que, assim, os conceitos e bases são desenvolvidos por um processo de construção histórica.

Embora não se pretenda refazer o percurso histórico-filosófico percorrido pelas categorias analíticas - democracia, participação, autonomia e gestão escolar - percorrem, busca-se evidenciar as relações entre elas e delas com o contexto em que está inserido o objeto desta pesquisa.

Como visto no apanhado histórico sobre as influências das reformas do Estado brasileiro na educação, observa-se que um dos conceitos que surge vinculado à gestão escolar é o de democracia. Logo, a relação entre educação, gestão escolar e democracia se evidencia no contexto das pressões populares pela participação da sociedade nos processos internos da escola.

No debate da gestão escolar, na busca de uma perspectiva transformadora da sociedade, a dimensão democrática se faz fundamental. Por isso mesmo, faz-se necessário delinear a categoria Democracia que nos orienta nessa análise e no percurso teórico-metodológico deste estudo.

Na concepção de democracia contemporânea, como aponta Coutinho (2020, p. 159), a democracia política é dotada de “uma visão estreita, instrumental e puramente tática”, que, embora útil aos interesses populares, configura-se como uma forma de dominação da burguesia, que no Brasil se volta para os interesses dos monopólios nacionais e internacionais. Essa democracia tem como fundamentos aqueles mesmos princípios basilares da sociedade moderna, ou seja, os mesmos instituidores de uma sociabilidade segundo a ordem que opera o sistema capitalista.

Segundo Tonet (2012, p. 54), a “classe burguesa põe a perspectiva da emancipação política, da qual fazem parte a democracia e a cidadania”. Nesse contexto, a classe burguesa impõe sua perspectiva de emancipação política apresentada como conquista histórica vinculada ao projeto burguês de sociedade, como a concessão de direitos civis, participação política e igualdade formal perante a lei como expressões fundamentais do que se concebe como democracia e cidadania hoje em dia.

Nesse debate, Paro (2002) argumenta sobre democracia a partir do conceito de política. Numa perspectiva de transformação social, em que se busca a superação da dominação humana, é necessário discutir uma noção ampla de política que dê conta desse panorama, numa dimensão que supere a política como luta política, para dar lugar à política como prática democrática. Nesse entendimento...

A democracia, todavia, precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos (Paro, 2002, p.15).

A democracia deve ser parte integrante do contexto da escola, pois é um espaço de articulação com os vários sujeitos que a constitui, sem olvidar as contradições existentes nessas interações. Em razão disso, a democracia pode ser entendida no seu caráter mediador entre os meios e esforços para concretizar o entendimento da coletividade, a partir de valores construídos ao longo da história (Paro, 2002).

Hora (2007) concebe duas dimensões em que a questão da democracia se apresenta no interior da escola. A primeira reside na democratização das relações que constituem a própria escola, no que se refere à sua organização estrutural e pedagógica. A segunda dimensão, relacionada à função social da escola, tem a ver com o potencial transformador da sociedade através de suas relações com outras instituições e com o Estado.

Nesse cenário, a escola, para além de um espaço de recriação do saber produzido ao longo da história, é reconhecida como um espaço de referência social e organizado pelos atores internos e externos que nela exercem influências e disputa de interesses (Hora, 2007). As influências e disputa de interesses influenciam o fazer da escola. Por essa razão...

O fazer democrático no interior da escola realiza-se pela transformação das práticas sociais que ali se constroem tendo como foco a necessidade de ampliar os espaços de participação e de debates, preservando as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos de interação, criando condições concretas para a participação autônoma dos variados segmentos, viabilizando, nesse processo, horizontalidade das relações de força entre eles (Hora, 2007, p. 31).

No contexto de uma educação que busque a formação integral humanizadora, a democracia na gestão escolar não pode esbarrar no discurso vazio. Essa gestão deve transpor barreiras para moldar a práxis no interior da escola, de modo a incorporar uma perspectiva democrática que favorece a participação da sociedade nas suas questões internas e romper com o fazer hierarquizado e centralizador das decisões tomadas em cumprimento de determinações superiores. Assim, a democracia é entendida no seu caráter mediador entre os meios e os esforços necessários à efetivação dos interesses da coletividade e da convivência social e cooperativa dos sujeitos.

Outro conceito que surge na literatura acerca da gestão escolar é o da participação, relacionado como elemento que compõe a gestão democrática da escola. Weber (1974) inicia esse debate com uma visão liberal-representativa dentro de uma concepção hegemônica de democracia política, que também é seguida por Schumpeter (1961) e Bobbio (1979). Nessa perspectiva, a participação da população na política se dá pela via eleitoral com o sufrágio universal. Assim, a importância da participação consiste na formação de um parlamento dentro de um sistema de representação política, onde um número reduzido de líderes devem tomar as decisões em nome de seus representados. Nesse sistema, uma elite política formada por lideranças influentes constituem grupos que decidem as matérias de interesse público pela maioria.

Schumpeter (1961) concebe uma visão procedimentalista da participação ao atribuir à eleição de representantes o principal objetivo da democracia. Nessa concepção, a população, por si só, não teria capacidade de refletir sobre as questões que envolvem seus interesses, sob pena de estar à mercê das manipulações de massa e de impulsos irracionais nas tomadas de decisões. Como solução, o método democrático se evidencia como um acordo institucional em que a participação popular é mediada por indivíduos que adquirem poder de decisão, por meio da disputa de votos da população.

Essa concepção procedimentalista da participação popular se coaduna com a visão de Bobbio (1979), para quem a democracia é um conjunto de regras que visa a constituição de governos. O papel da população nesse processo restringe-se à escolha de um representante dentre grupos da elite política e a participação restrita à prática do voto. Essas restrições se justificam na complexidade social das democracias modernas, em que a população, ao optar por uma configuração de sociedade de massa e Estado de bem-estar social, abdicaria da participação plena na vida política e econômica dessas democracias por delegar essas atividades às burocracias pública e privada.

Habermas (1984) contribui nesse debate ao conceber uma dimensão social do procedimentalismo da democracia liberal-representativa. A concepção de democracia participativa, que não nega a representação como solução para a complexidade das democracias contemporâneas, daria substância real à participação. Habermas (1984) vê nos espaços públicos a possibilidade de integrar as relações Estado-sociedade como estratégia legal para incluir as associações e movimentos sociais no processo político e ampliar a visão de participação na concepção liberal-representativa de democracia. A legitimidade desses espaços parte da racionalidade argumentativa entre os atores que neles atuam em condição de igualdade. A partir disso, cria-se uma esfera pública crítica, necessária à ação política desses atores dentro do sistema político, onde o debate e a negociação de interesses divergentes evidenciam um protagonismo social nas relações Estado-sociedade, inclusive por influir nas políticas públicas dirigidas à população, como a educação.

O cenário da gestão (ou administração) escolar, antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, é marcado como um espaço hierarquizado, centralizador de poder e autoritário. Após as pressões de vários segmentos da população pela redemocratização do país na década de 1980 e os anseios dos educadores pela democratização do espaço escolar, conquistas são alcançadas com a inserção do princípio da gestão democrática do ensino no texto constitucional e em outros instrumentos normativos. A gestão escolar passa então a compreender um caráter político, com enfoque no pedagógico, e um espaço onde as decisões são tomadas com a participação dos segmentos internos e externos da escola (Drabach; Mousquer, 2009).

Paro (2016), no trato da participação da comunidade na gestão democrática da escola, avalia essa interação a partir de duas perspectivas:

Se falamos “gestão democrática da escola”, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática da escola”, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das “relações” que com ela se estabelecem (Paro, 2016, p. 22).

Na primeira perspectiva, a participação já está contemplada no conceito de gestão democrática da escola, ainda que de maneira implícita; enquanto que, na segunda, ela é examinada no campo das relações entre a escola e a comunidade, como se a participação fosse uma relação externa ao processo de gestão democrática.

Paro (2016) coloca como absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a participação como parte integrante. Afinal, é para os interesses da comunidade que a educação escolar deve se voltar.

Em coerência com o exposto, concorda-se com Paro (2016) no ponto em que, quando se fala em gestão democrática da escola, já está implícita a noção de participação. Contudo, quando é citado neste trabalho o termo “participação”, refere-se também à partilha de poder na tomada de decisões da escola; sem, contudo, excluir a participação na execução de ações. Concepção também observada em Souza (2025) quando concebe essa gestão como:

[...] um processo político pedagógico coletivo no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam, planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/educação, na busca da solução daqueles problemas e na edificação de uma cultura democrática (Souza, 2025, p. 17).

A democratização da escola pública é vista não apenas pelo viés do acesso, mas também pela participação popular como garantia de atendimento dos interesses populares genuínos. Para Freire (1995, p. 74), participação é “exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista”. Não se trata apenas de ter lugar à mesa de discussões,

mas sim voz com poder de decisão para influenciar, de questionar, de duvidar e inferir na práxis educativa.

Diante desse cenário, a busca pela participação dos sujeitos que atuam e devam atuar no interior da escola é a busca pela verdadeira democratização desse espaço. No cotidiano das pessoas, a realidade participativa está presente de maneira transversal ao conjunto das relações sociais que contribuem para uma formação humanizadora. Conforme Lück (2013), a participação se caracteriza por uma força de atuação consciente que os sujeitos de uma coletividade reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica da comunidade. Essa perspectiva reforça que “é pela participação que o indivíduo desenvolve consciência do que é como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo” (Lück, 2013. p. 62).

Apesar disso, Paro (2016) afirma que a participação da comunidade na gestão da escola encontra muitos obstáculos para se concretizar. A começar pela tomada de consciência daqueles que se dispõem a participar, que ao não compreenderem a relevância desse processo, desistem nas primeiras dificuldades.

Para Bobbio (2000), a participação só é efetiva quando as pessoas que são chamadas a participar são colocadas em condições adequadas para efetivá-la. O entendimento da gestão escolar numa perspectiva democrática não pode estar desarraigado da compreensão das formas, instâncias, razões e condições de participação dos sujeitos que representam os segmentos da escola, tanto internos como externos.

Além das contribuições referenciadas, Garay (2011), Burak e Flack (2011), Libâneo (2008), Bordignon e Gracindo (2000), Vasconcellos (2009) e Santos Filho (1998) defendem uma gestão escolar numa perspectiva democrática, em que haja a participação efetiva da coletividade nos processos decisórios e na execução de ações da escola. Esses autores consideram, além da participação, a autonomia como um dos fatores essenciais para uma gestão escolar que promova as condições necessárias de democratização do espaço escolar.

Diante dessas contribuições, compreende-se que não há como pensar em gestão democrática da escola sem que antes sejam colocadas as condições necessárias para a sua efetivação. Nesse debate, a autonomia surge como uma

dessas condições. Não obstante, importa esclarecer qual concepção de autonomia se adota.

Na literatura acadêmica, a autonomia é apresentada ora vinculada à ideia de participação social, ora atrelada à participação política no que se refere à distribuição de poder, seja pela descentralização ou desconcentração deste. Ambas as noções são assimiladas pelas teorias da administração empresarial e escolar no campo da teoria política (Martins, 2001). Em geral, no campo político, a autonomia é reivindicada por movimentos sociais através de pressões sociais que buscam influir no redirecionamento da ação política para a redução das desigualdades impostas pela ordem capitalista hegemônica. No campo teórico, o foco reside sobre os aspectos da moral, cultura, valores e para os problemas da vida cotidiana.

Por esta segunda via, Castoriadis (1991, p. 130) defende a autonomia como eixo de um projeto revolucionário, em que “não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva”. O projeto revolucionário, para o autor, é sustentado em três bases: na realidade histórica efetiva, na crise da sociedade estabelecida e na contestação desta pela maioria dos indivíduos. Diante disso, a autonomia figura como eixo condutor para os movimentos autogestionários, capazes de influir nos processos de produção e nas relações Estado-sociedade. Esses movimentos têm como objetivo a ruptura com o modo de estruturação tradicional capitalista da sociedade para avançar para um novo modo de organização social.

No âmbito dessa discussão, Martins (2002a) considera que...

a autonomia constitui o paradigma que orienta os movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, propondo a superação de antagonismos fundantes das relações sociais de produção: a divisão entre o trabalho intelectual e manual; a cisão entre quem decide e quem executa; a separação entre dirigentes e dirigidos, enfim, indica uma nova distribuição de poder (Martins, 2002a, p. 220).

Diante desse cenário, e na busca de uma gestão escolar voltada para a transformação social, é possível debater a ressignificação do conceito de autonomia na educação.

Situa-se esse debate a partir de Freire (2000), para quem a autonomia da escola deve ser construída não no sentido de independência dos sistemas de ensino, mas de interdependência da coletividade que nela atua, ou seja, uma construção coletiva da autonomia da escola a partir de seus atores. Portanto, a autonomia se daria como resultado do equilíbrio de forças entre os diferentes

detentores de influência, seja esta externa ou interna, a saber, “o governo e seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (Barroso, 1996, p. 186).

Busca-se, nesse contexto, uma autonomia que alcance as esferas político-administrativa, pedagógica e financeira. Esse recorte se faz necessário para dissociar daquela autonomia concedida, decorrente da desconcentração administrativa oriunda das reformas dos sistemas de ensino, decorrentes de diretrizes internacionais, que afasta a responsabilidade compensatória e redistributiva do Estado e submete os sujeitos que atuam no interior da escola à sua própria sorte, com seus próprios recursos e competências, na promoção do bem social educação (Martins, 2002b). Isso demonstra que as principais decisões sobre escola ocorrem fora dela, de maneira hierarquizada, de cima para baixo, sem a participação dos sujeitos que atuam no seu interior. Desse modo, o conceito de autonomia está ligado ao conceito de participação, como aponta Libâneo (2008):

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (Libâneo, 2008, p. 102).

Em decorrência disso, a autonomia se realiza com a efetiva participação, ou seja, a participação como principal forma de garantir a autonomia, o que possibilita o envolvimento da coletividade nos espaços de decisão da escola.

Libâneo (2008) apresenta, ainda, autonomia como princípio, a partir de uma concepção democrático-participativa. Para ele, a autonomia se realiza quando a comunidade escolar tenha adequada liberdade e independência para construir, discutir, pensar, planejar e executar de forma coletiva um projeto de escola que congregue seus interesses.

Barroso (1996, p. 17) traz o conceito de autonomia como “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”. Realiza uma distinção crítica sobre dois níveis de autonomia para a escola. O primeiro nível, a que o autor atribui a alcunha de “autonomia decretada”, é aquela decorrente dos dispositivos legais, aquela que “deve” existir pelo exercício da ação cogente da lei. Por outro lado, entende que apenas a existência da lei é incapaz de fazer a autonomia existir ou acontecer, pois é preciso desconstruir discursos e

confrontar as estruturas e contradições existentes para a sua aplicação prática. O segundo nível, chamado de “autonomia construída”, é aquela decorrente da reconstituição dos discursos que operam sobre a práxis, em que reconhece na ação concreta dos atores as formas de autonomia presentes nas estratégias e funcionamento da escola.

A noção de autonomia construída se coaduna com a visão de Freire (2000) sobre a autonomia da escola. Essa autonomia se dá como um processo de interdependência entre os diferentes sujeitos que compõem a coletividade atuante no interior da escola, o que possibilita a articulação de ações para a construção de sua proposta pedagógica e seus objetivos. Esse cenário busca romper com o legado brasileiro de exclusão das camadas mais pobres dos espaços de decisão da escola, promovida pela cultura da não participação, característica do paradigma de gestão escolar burocrática, hierarquizada e autoritária. Segundo Paro (2016), romper com essa cultura requer medidas ousadas. Para além da participação formal ou apenas na execução, é preciso proporcionar as condições efetivas de autonomia para uma participação no âmbito das decisões. O percurso para alcançar essas condições “é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (Paro, 2016, p. 24).

A democratização do espaço escolar, para além do discurso, é feita na prática social correspondente, ou seja, com harmonia entre “o que se diz” e “o que se faz” no cotidiano da escola.

Nesse objetivo, revisitar as bases teóricas da gestão escolar se faz necessário, sobretudo quando se busca compreender a práxis desenvolvida no campo de pesquisa.

Assim, elege-se gestão escolar como categoria de análise por duas razões básicas. Primeiro, pelo robusto corpo teórico que constitui esse campo. Segundo, pela especificidade da escola, na qual as bases das teorias da administração de empresas não se aplicam de maneira plena à natureza imaterial da atividade educativa escolar (Paro, 2012).

Gestão, do latim *gestione*, é um conceito relacionado à ação de gerir, administrar, gerenciar e reger. O dicionário de sinônimos da Academia Brasileira de Letras registra que:

A **gestão** é a administração superior, a livre administração. Do que dispõe, superintende, ou administra os serviços de uma fábrica dizemos *gerente*, e não *gestor*. Dos meus negócios eu sou o *gestor*; e do que *gere* a fazenda, a coisa pública também se diz *gestor*, e não *gerente* (Pombo, 2011, p. 462).

A partir do exposto, observa-se a intrínseca relação que há entre gestão e administração. Destaca-se também a distinção curiosa entre gestor(a) e gerente. A figura do(a) gestor(a) está relacionada ao trato da coisa pública e gerente, relacionado à administração de serviços de uma fábrica, contexto típico do setor empresarial privado. Para Garay (2011), gestão é o processo de gerir a organização através da tomada de decisões que levam em conta as demandas e os recursos disponíveis. Aqui, a ideia de gestão como processo está relacionada ao processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como ação de planejar, dirigir, organizar e controlar os recursos da empresa, com vistas ao alcance dos seus objetivos.

À vista disso, pode-se afirmar que a gestão é administração, no sentido do envolvimento de todas as atividades na busca dos objetivos próprios da organização e de sua função social. Sob essa ótica, a gestão abrange uma variedade de concepções e modalidades, como aponta Libâneo *et al.* (2012):

A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão. (Libâneo *et al.*, 2012, p. 438).

Acerca dos debates sobre a utilização dos termos “administração escolar” e “gestão escolar”, existem os autores que preferem “gestão” em detrimento de “administração”. Embora a intenção seja se distanciar do viés tecnocrático arraigado à Administração capitalista típica, as defesas teóricas entre um e outro termo corroboram para a construção de um conceito de gestão (ou administração) escolar que abrange os aspectos da especificidade da escola.

Santos Filho (1998) defende que o termo “gestão escolar” agrega o compartilhamento de ideias, a participação da comunidade escolar na organização e funcionamento da escola; enquanto a “administração” traz consigo a ideia tecnicista, hierarquizada e individualizada, pautada no exercício da autoridade e poder.

Para Bordignon e Gracindo (2000), gerenciar uma escola não é a mesma coisa de gerenciar outros tipos de organizações sociais, haja vista a especificidade da escola, suas relações internas e externas, sua estrutura pedagógica e sua finalidade.

Libâneo (2008), a partir de uma visão sociocrítica de gestão escolar, prefere o uso do termo *gestão*, pois pressupõe um sistema que agrega pessoas, em que...

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana da sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. (Libâneo, 2008, p. 124).

À semelhança do raciocínio de Paro (2012) sobre a práxis reiterativa e práxis reflexiva, Libâneo (2008) também enxerga um caráter pedagógico em como a escola é gerida, tanto para a conformação do modelo hegemônico posto como para a superação deste.

Vasconcellos (2009) coloca essa discussão a partir do papel do diretor da escola. Para esse autor, há um grande perigo quando o diretor se pretende “fazer a escola funcionar”, pois ele precisa ser o elo integrador entre as relações internas e externas da escola, sob pena de, em caso contrário, afastar o sentido maior da gestão escolar, de articular e coordenar as atividades com os diferentes atores presentes nesse ambiente. Isso implica que a gestão escolar deve estar associada a aspectos democráticos de participação, na medida em que o diretor não deve ser ele mesmo o realizador do projeto da escola, mas aquele que integra e articula os vários segmentos internos e externos desta.

Na visão de Burak e Flack (2011), o caráter político democrático deve estar presente na cultura organizacional das escolas. Esses autores defendem a gestão escolar relacionada a ações coletivas e democráticas, que congregue os segmentos internos e externos da escola em prol de objetivos, metas e decisões comuns.

Cattani e Holzmann (2011) não utilizam o termo gestão escolar para se referir à gestão aplicada à escola. Esses autores preferem o uso de gestão participativa, pois nessa perspectiva, os trabalhadores podem ou não estarem envolvidos nos processos decisórios e da organização do trabalho, de forma direta ou por delegação, e, ainda, exercerem a direção geral da organização em caso eventual.

Drabach e Mousquer (2009) afirmam que a Gestão Escolar é um conceito que emerge na literatura deste campo a partir das críticas ao conceito e práxis de administração escolar de enfoque tecnocrático. Explicam que o conceito de gestão

escolar passa a abarcar uma essência política, com enfoque no pedagógico em contraponto ao enfoque tecnocrático, além de reconhecer a função política da educação ante aos rumos da sociedade.

Por sua vez, Paro (2020) não vê utilidade em distinguir gestão de administração e vice-versa. Nessa visão, os termos gestão e administração são sinônimos, concepção adotada nesta pesquisa. A razão consiste na compreensão de que essa discussão sobre terminologias reside mais em significados que mudam durante a sua construção histórica do que em questões essenciais entre um ou outro termo, pois ambos os termos se referem, em essência, à utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Paro (2012, p. 25), no intuito de examinar as possibilidades de uma administração escolar voltada para a transformação social, concebe o conceito de administração (ou gestão) em geral, definido como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Esse conceito pretende afastar dois equívocos presentes tanto no senso comum quanto em estudos acadêmicos no âmbito da administração científica (Paro, 2020). O primeiro equívoco consiste na associação generalizadora de que toda gestão está fundamentada numa relação de mando e obediência, de dominação, hierarquizada, que ignora a possibilidade das pessoas se autoadministrarem, como no trabalho colaborativo e coletivo. O segundo equívoco reside em reduzir o fato administrativo às atividades-meio, aquelas que dão suporte às atividades-fim da escola. No cotidiano da escola é costume reconhecer as atividades consideradas administrativas, aquelas referentes ao provimento de recursos financeiros, materiais e regras de funcionamento, como ações preparatórias e auxiliares às atividades educativas, relacionadas ao trabalho pedagógico. Essa conjuntura cria a percepção de que atividades administrativas são separadas das atividades educativas, ou seja, exclui das atividades-fim da escola o fato administrativo.

Diante desse quadro, destaca-se a necessidade de pensar a administração escolar sob dois aspectos: compreender esse conceito fora da relação de dominação e o fato administrativo como parte dos objetivos da escola. Para isso, é atribuído ao conceito de administração escolar um sentido distinto daquele típico da administração de empresas, que afasta a relação de dominação e reforça que o contexto da escola exige uma relação de colaboração recíproca, ou seja, um caráter participativo que agrega pessoas no processo de formação

humano-histórica, pois a “administração, entretanto, não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo” (Paro, 2012, p. 31).

Os termos atividades-fim e atividades-meio surgem no âmbito da jurisprudência da justiça trabalhista no Brasil em 2011, quando do tratamento de questões concernentes à terceirização de serviços nas organizações públicas (Garcia, 2009), o que denota a influência de aspectos da administração empresarial trasladada para o interior da gestão escolar.

Na literatura deste campo, Paro (2020) faz uso dos termos atividades-fim e atividades-meio quando descreve sua teoria sobre o conceito de Administração (ou gestão) em geral para criticar a perspectiva que exclui as atividades-fim da escola do âmbito da administração, consagrada pela corriqueira segmentação entre o que seja administrativo e o pedagógico.

Sob essa perspectiva, Paro (1992) define que:

As **atividades-fim** da escola referem-se, obviamente, a tudo o que diz imediatamente respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se principalmente a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluir-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, à medida em que estes também lidam diretamente com o pedagógico (Paro, 1992, p. 41, grifo no original).

Por sua vez, as atividades-meio é um dos componentes administrativos da prática escolar que abrange o fato administrativo, que antecede, prepara ou dá suporte externo às atividades-fim (Paro, 2020). Esse componente é definido por Paro (1992) quando trata do caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública:

As **atividades-meio** são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou pré-condições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar (Paro, 1992, p. 39, grifo no original).

O caráter viabilizador, de suporte e complementar, é evidenciado nessas atividades consideradas administrativas por natureza, as quais são desenvolvidas como pré-condição às atividades pedagógicas (atividades-fim). Ressalta-se que, embora sejam conceitos distintos, na práxis de gestão escolar essas atividades não devem ser encaradas como separadas uma da outra, pois não é correto excluir as

atividades-fim do âmbito da administração, sob pena de tornar as atividades-meio simples ações burocráticas, como um fim em si mesmas, como alerta Paro (2020):

Portanto, reduzir o escopo da administração às atividades-meio é identificá-la à prática burocrática no sentido mais depreciativo deste termo, isto é, a uma prática que acaba por tornar-se fim em si mesma, perdendo precisamente aquilo que é essencial na gestão, seu caráter mediador. Por isso, uma ação na escola que não se preocupa com o pedagógico pode ser considerada burocrática, mas não administrativa (Paro, 2020, n.p.).

É nesse sentido que o autor sustenta a crítica à redução do fato administrativo às atividades-meio, que exclui destas as atividades-fim, pois “se o objetivo da escola é precisamente o pedagógico, cuidar do administrativo, aí, consiste necessariamente em cuidar do pedagógico” (Paro, 2020, n.p.).

A administração, enquanto processo de mediação entre os recursos e a realização dos fins educacionais, reforça que...

“[...] não há nada mais administrativo, na escola, do que o processo educativo que se dá na situação de ensino, não se justificando, portanto, o costume de antepor as atividades pedagógicas às atividades administrativas” (Paro, 2020, n.p.).

Diante desse quadro, adere-se ao pensamento de Paro (2012) sobre Administração Escolar, cuja visão é reconhecida como a que realiza uma ruptura com o paradigma da gestão empresarial da escola, a qual concordam Russo (2004), Sander (2007) e Dourado (2007), pois propõe uma teoria de administração em geral desarraigada dos determinantes econômicos, políticos e sociais que orientam a administração capitalista típica, ao visar a superação de sociedade de classes.

Nesse mesmo pensamento, Russo (2004) argumenta que:

A administração escolar é uma prática social mediadora dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola. Dessa forma, vê-se que ela poderá estar a serviço tanto da manutenção da ordem instalada quanto da sua transformação, esta entendida, no seu sentido radical, como a superação da sociedade de classes (Russo, 2004, p. 31).

Isso significa o reconhecimento da administração escolar como mediadora de interesses sociais, o que consagra a função política da educação na definição dos rumos da sociedade. Assim como Paro (2012), Russo (2004) também enxerga na administração escolar a possibilidade transformadora da sociedade, por trazer aspectos da práxis reflexiva, que contribui para a superação de sistemas sociais e hegemônicos, em contraponto à práxis reiterativa, que opera em favor da manutenção desses sistemas.

Sander (2007) também considera o caráter mediador da administração escolar entre os recursos e os fins próprios da escola. Para esse autor, a...

[...] administração desempenha um papel mediador, essencial, substantivo, dialógico que determina, significativamente, a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem no sistema educacional, suas escolas e universidades. Na realidade, a mediação administrativa não está a serviço do processo educacional: ela é parte do processo (Sander, 2007, p.108).

Além disso, vê-se ainda, à semelhança de Paro (2020), a crítica em favor da inclusão das atividades-fim da escola do âmbito da administração, pois a considera como parte do processo educacional.

Dourado (2007) contribui nessa análise com uma perspectiva de gestão com características próprias, que consideram a especificidade da escola. Para esse autor,

[...] a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu* (Dourado, 2007, p. 924).

Assim como argumenta Paro (2012) e Saviani (1984), Dourado (2007) entende a escola como instituição social, cuja função e organização não podem ser reduzidas de forma generalizada aos aspectos comuns que operam na lógica da administração empresarial.

Paro (2012) desenvolve o conceito de Administração em geral, ao abstrai-la de seus determinantes sociais e econômicos para dissociá-la daquela que ele chama de Administração capitalista. Ao seguir o mesmo percurso metodológico de Marx (1983) na construção do sentido teleológico de Trabalho, Paro afirma seu conceito de Administração em geral como “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2012, p. 25).

Ao partir desse conceito, Paro (2012) examina a possibilidade de uma administração escolar voltada para a transformação social na medida em que sirva de instrumento em favor da classe dominada e, assim, alcançar a superação da sociedade de classes. Reitera que “não há outra alternativa a uma Administração Escolar que se pretenda articulada com os interesses da maioria da população senão descartar de imediato a administração empresarial tipicamente capitalista” (Paro, 2012, p. 198).

Em contraposição à lógica empresarial, Paro (2012, p. 199) aponta para a possibilidade de uma administração democrática, no sentido de sua articulação, tanto na forma como no conteúdo, que engloba os interesses da sociedade como um todo, relacionada com os fins e a natureza da coisa administrada. Explica que esses aspectos estão relacionados, e se relacionam entre si, com a especificidade da Administração Escolar, derivada: “a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca”.

Os aspectos da natureza imaterial do processo educativo e sua finalidade apontam para uma direção antagônica àquela determinada pela lógica da atividade produtiva capitalista, o que evidencia a inadequação do modo de produção capitalista à especificidade da atividade educativa escolar de maneira plena.

Saviani (1984) concorda que na produção imaterial do trabalho educativo, o produto não é separável do ato de produzir:

A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida e consumida pelos alunos. Consequentemente, “pela própria natureza da coisa”, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas (Saviani, 1984, p. 81).

Embora se possa sustentar críticas ao pensamento de Saviani (1984), quanto ao produto da escola e quanto à presença do(a) estudante no processo de produção do ato educativo, essa perspectiva aponta para uma direção em que a especificidade da atividade educativa impede que se aplique, no todo, o modo de produção capitalista. O produto da escola não se refere à aula, em si, mas à apropriação da cultura pelo(a) estudante. Quanto à presença deste na produção do ato educativo, esse processo não se opera na dimensão da presença, mas, sim, da participação. Sem a participação do(a) estudante, o ato educativo não se completa, pois é ao mesmo tempo sujeito e objeto da educação.

A aplicação plena do modo de produção capitalista na educação não se dá em razão da natureza de matéria-prima do conhecimento envolvido no ato educativo. Por isso, esse conhecimento não pode ser instrumentalizado de modo a possibilitar sua alienação do processo de produção pedagógico.

Ao analisar as contribuições de Saviani (1984), Paro (2012) identifica um caráter instrumental e uma função política na atividade administrativa. Decorrem dessa dimensão política: a educação, como processo de apropriação do saber

produzido ao longo da história e a especificidade da escola, que consiste na recriação desse saber de forma sistemática e organizada. Portanto, pode-se conceber a gestão (ou administração) escolar como prática social mediadora que mobiliza os recursos e segmentos internos e externos da escola para o alcance dos seus fins educativos. A partir dessa concepção, de enfoque político e democrático, verifica-se a possibilidade de uma gestão escolar voltada para a transformação social, no sentido de realizar uma ruptura com o paradigma da gestão empresarial da escola.

#### **2.4 Bases legais: a gestão escolar na legislação brasileira**

A ideia de trabalharmos a legislação atual referente à educação, com foco na gestão da escola, reside sobre o fato de que boa parte do discurso sobre gestão democrática tem como fundamento os princípios estabelecidos na lei.

Sabe-se que a lei tem como objetivos: resguardar direitos individuais e coletivos, garantir a justiça, regular o comportamento dos cidadãos e das instituições nacionais, entre outros; conforme as determinações estabelecidas pela sociedade, representada pelo Poder Legislativo. Sabe-se, ainda, que esses princípios, para estarem no escopo legal, são conquistas históricas oriundas das lutas e pressões populares durante a década de 1980.

A culminância dessas pressões populares se dá com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em matéria de gestão da escola, consagra o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, fruto da longa luta dos movimentos sociais e dos educadores pela democratização da sociedade e da escola pública.

Cury (2002) nos rememora que...

O golpe de 1964 trouxe consigo a interrupção da gravidez de muitas promessas de democratização social e política em gestação, inclusive da educação escolar e popular no Brasil. O regime militar, por sua forma política de se instalar e de ser, acabou por instaurar, dentro do campo educacional, em comandos autoritários de mandamentos legais os quais, por sua vez, se baseavam mais no direito da força do que na força do direito. O temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito (Cury, 2002, p. 166).

A resistência ao regime militar pelos movimentos sociais e educadores possibilita a derrubada da ordem autoritária vigente à época e estabelece uma nova ordem jurídica nacional com bases democráticas. Logo, a gestão democrática da escola, pauta de muitas das reivindicações desses movimentos populares, passa a

integrar o texto constitucional, elevado à categoria de princípio da educação brasileira.

Assim, o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 agrega os princípios pelos quais a educação deve se pautar no âmbito dos sistemas de ensino público, a saber:

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)  
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
 VII - garantia de padrão de qualidade.  
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)  
 IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (Brasil, 1988, n.p)

A Carta Magna de 1988 consigna no art. 206, inciso VI, o princípio da gestão democrática do ensino público como norma de eficácia contida, identificada pelo complemento “na forma da lei” no texto constitucional. José Afonso da Silva (Silva, 2005), importante jurista e professor na seara constitucional do Direito brasileiro, define norma de eficácia contida, também conhecida como norma constitucional de eficácia redutível ou restringível, como norma de aplicabilidade direta, imediata, mas não integral, que exige uma regulamentação infraconstitucional a lhe restringir os limites genéricos estabelecidos pelo comando Constitucional. Ainda não há Lei Complementar que regulamenta em específico a gestão democrática do ensino público, segundo o comando constitucional.

Diante desse cenário, parece-nos que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), pretende regulamentar tal princípio. A LDB/96, seu art. 3º, traz a seguinte previsão:

**Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;  
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 VII - valorização do profissional da educação escolar;

- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
- IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)
- XV – garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024) (Brasil, 1996, n.p).

Diante desse quadro, assim como a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 ratifica o princípio da gestão democrática em seu bojo normativo. De modo diverso, em vez de regulamentar tal princípio constitucional, restringe o alcance do mesmo apenas ao ensino público e posterga a regulamentação do mesmo à legislação dos entes federados e municípios.

A Lei nº 14.644, de 02 de agosto de 2023, que em tese traria apenas a instituição dos Conselhos Escolares e de Fóruns de Conselhos Escolares, não se limita a isso, pois promove mudanças profundas na LDB/96 que impactaram o plano jurídico legal do cotidiano da gestão democrática das escolas das redes municipais, estaduais e distrital de ensino, com a inclusão do trecho “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Brasil, 1996, n.p). Essa lei, além do art. 3º, opera mudanças nos artigos 10, 11, 12 e 14, e inclui ainda o art. 90-A.

O texto da LDB/96, em seu art. 12, dedica especial atenção à gestão escolar ao estabelecer suas incumbências, a saber:

- Art. 12.** Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
  - [...]
- (Brasil, 1996, n.p).

Com base no exposto, a partir de 2009, as incumbências da escola pública são ampliadas para abranger novas demandas a serem tratadas no âmbito da gestão escolar, em especial, os mecanismo de informação ao Conselho Tutelar, prevenção do bullying, drogas e, mais recente, a instituição dos Conselhos e Fóruns de Conselhos Escolares.

Conforme o art. 12, inciso I, da LDB, a elaboração e execução da proposta pedagógica é a primeira das incumbências da escola, a qual a gestão deve

se orientar em busca desse fim. Outro aspecto importante nesse artigo é a relação com a comunidade, pois também é papel da escola a articulação com as famílias e com o entorno, de modo a possibilitar a integração dela com a sociedade (Vieira, 2006).

A LDB/96 traz também, em seu art. 13, além das funções inerentes ao trabalho pedagógico dos docentes (incisos I a V), o papel destes para a efetivação da gestão democrática, expresso no inciso VI, segundo o qual os docentes devem “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (Brasil, 1996, n.p).

No art. 14, que em tese respeita a autonomia federativa de estados, municípios e distrito federal, a LDB delega a esses entes a regulamentação da gestão democrática na educação básica, orientada aos seguintes princípios:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

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

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023) (Brasil, 1996, n.p)

Percebe-se que a LDB não se aprofunda em seu poder regulamentar nesse caso ao adotar uma determinação genérica na transferência de responsabilidades a Estados e Municípios e ao Distrito Federal. Paro (2007) considera, em relação ao inciso I do art. 14, como óbvio, pois seria um absurdo imaginar a elaboração da proposta escolar sem a participação dos profissionais da educação e, em relação ao inciso II, o autor considera que essa previsão apenas reitera o já executado nas escolas públicas brasileiras. A Lei 14.644/2023 inclui ainda os parágrafos 1º, 2º e 3º ao texto do art. 14 da LDB/96, com disposições sobre a natureza e composição dos Conselhos Escolares e Fóruns de Conselhos Escolares.

Com o advento da Lei nº 15.001, de 16 de outubro de 2024, é incluído o art. 14-A no texto da LDB/96, com o intuito de estabelecer os requisitos mínimos de transparência pública e controle social em matéria educacional para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Conforme o comando legal, esses entes deverão dar publicidade a informações relacionadas ao: número de vagas disponíveis; bolsas e auxílios, atividade e projetos de pesquisa, extensão e

inovação; estatísticas sobre rendimento escolar; execução física e financeira de programas e projetos da educação básica; currículo do diretor de instituição de ensino e membros dos conselhos e pautas e atas de reuniões do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e do Distrito Federal.

Ainda no intuito de construir o cenário da legislação educacional atual, apesar de seu prazo de vigência ter expirado em junho de 2024, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é prorrogado até 31 dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.

O PNE 2014/2024 é construído a partir das discussões havidas na I Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2014. Nessa ocasião, é concebido o documento com 20 metas estabelecidas para todos os níveis de ensino a serem alcançadas até 2024, com intuito de promover melhorias na educação brasileira. Em relação à gestão democrática, esse PNE prevê a Meta 19, acompanhada de oito estratégias para a sua efetivação, a saber:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) 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 escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Brasil, 2014, n.p).

Entre os destaques da Meta 19 do PNE, que embora tenha também delegado aos Estados e Municípios a atribuição de implantar a gestão democrática escolar no âmbito de seus sistemas de ensino, destaca-se a inovação desse plano ao estabelecer um prazo de dois anos, mediante repasse de recursos e apoio técnico, para adequação desses sistemas às condições necessárias à efetivação da gestão democrática.

Outro destaque importante reside sobre a estratégia 19.1 que determina a priorização de repasses de recursos da União para a educação nos Estados e Municípios que já dispunham de legislação regulamentadora na área de gestão democrática do ensino público. Brandão (2014), avalia como positiva essa iniciativa, haja vista que apenas a “boa vontade” dos governantes não seria suficiente para a execução dessa proposta. Essa estratégia ainda traz outro destaque importante consistente na nomeação para o cargo de diretores escolares, ao determinar que os entes federados e municípios estabeleçam em suas legislações critérios técnicos e

desempenho, com a participação da comunidade escolar, como forma de mitigar as indicações políticas para essa função.

Apesar disso, das oito estratégias traçadas no âmbito da Meta 19, seis delas apenas reafirmaram o que já estava posto na legislação educacional, o que não traz grandes inovações. Além da estratégia 19.1, a 19.8 representa uma inovação nesse campo ao propor aplicação de prova nacional para gestores(as) escolares, a fim de constituir concursos para nomeação destes dirigentes.

Ao final do decênio 2014-2024, segundo levantamento da Câmara dos Deputados (Brasil, 2024a), apenas duas metas das vinte estabelecidas são cumpridas: a meta 13 e a meta 14. A primeira é referente à ampliação para 75% em proporção de mestres(as) e doutores(as) entre professores(as) universitários(as). A segunda, relativa à elevação do número de matrículas na pós-graduação para titular 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano. As duas metas tidas como cumpridas são referentes ao ensino superior, relacionadas à pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

O novo PNE está em análise na Câmara dos Deputados, no âmbito da tramitação do Projeto de Lei nº 2.614/2024 (Brasil, 2024b), de autoria do Poder Executivo Federal. O projeto do novo PNE prevê 18 objetivos, 58 metas e 253 estratégias a serem cumpridos até 2034. Esses objetivos envolvem as áreas de educação infantil, alfabetização, ensinos fundamental e médio, educação integral, diversidade e inclusão, educação profissional, educação superior e estrutura e funcionamento da educação básica.

## **2.5 Coletivos de Representação e Participação: os mecanismos de gestão**

No percurso para alcançar uma gestão escolar que busca a transformação social numa perspectiva democrática, necessário se faz romper com práticas enraizadas pela gestão gerencialista empresarial de racionalidade neoliberal, o que implica superar as contradições entre o discurso e a práxis de gestão vivenciada no cotidiano da escola. Nessa direção, busca-se uma gestão escolar que promova a escuta, o diálogo, a autonomia, a participação, a tomada de decisões de forma compartilhada, práticas que corroborem para o rompimento com as relações hierárquicas, a tomada de decisões centralizadas e autoritárias que possam existir na gestão das escolas.

A partir da tese acima, conhecer espaços coletivos de representação e participação do âmbito escolar se torna imperativo, a saber: o Conselho Escolar, Fórum de Conselhos Escolares, as Assembléias escolares, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres (APM). Neste estudo, toma-se essas instâncias coletivas de discussão e tomada de decisão como mecanismos utilizados pela gestão para o auxílio nos processos decisórios no âmbito da escola.

Assim, sobre o Conselho Escolar, a partir de sua previsão legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O art. 14, inciso II, apresenta a participação das comunidades escolar e local nos Conselhos e Fóruns de Conselhos como princípio a compor as normas de gestão democrática do ensino público nas esferas estaduais, municipais e distrital (Brasil, 1996).

À luz da legislação, o Conselho Escolar tem poderes deliberativos e sua composição deve incluir o(a) diretor(a) geral da escola, como membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local. No âmbito do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, de que trata a Portaria MEC nº 2.896/2004 (Brasil, 2004), desenvolvido pelo Ministério da Educação para ampliar os espaços de participação nas escolas da educação básica, o Conselho Escolar possui ainda as funções consultiva, fiscalizadora e mobilizadora. O PNE 2014-2024 considera que o Conselho Escolar desempenha um papel crucial no processo para garantir a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, ao estabelecer a necessidade de consulta à comunidade escolar e a efetiva participação deste conselho na gestão da escola (Brasil, 2014).

Ao se considerar as disposições normativas acima, o Conselho Escolar constitui uma instância colegiada de participação das comunidades escolar e locais, integrante dos mecanismos essenciais à gestão democrática do ensino público, pelas funções a ele concernentes na composição da gestão da escola. Paro (2016) corrobora com a assertiva, pelo entendimento que o Conselho Escolar é uma instância fundamental para a efetivação da gestão de escola pública que pressupõe diálogo, compartilhamento das responsabilidades e o compromisso com uma escola de qualidade com referência social, “atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” (Silva, 2009, p. 225). Por isso, a defesa é que esse mecanismo de gestão deve estar para além de

um órgão administrativo de consulta ou de deliberações pontuais. Necessário se constituir como espaço efetivo de tomada de decisões coletivas.

Saviani (1994) reforça a perspectiva crítica da democratização do ensino ao alertar que a gestão democrática não pode se restringir à mera existência de mecanismos formais de participação. Considera que há um risco desse espaço coletivo ser utilizado como espaço sujeito à burocratização ou à cooptação por interesses políticos antagônicos ao da escola pública de qualidade com base social. Segundo ele, é essencial que o Conselho Escolar seja um mecanismo concreto de mediação entre a escola e os interesses da classe trabalhadora e não apenas um instrumento de gestão de recursos ou cumpridor de normas.

Sobre essa possível utilização indevida do Conselho Escolar, Frigotto (2006) aponta esse mecanismo como uma instância que pode ser apropriada de maneira contraditória aos interesses da escola pública. Para ele, em um contexto de reformas neoliberais, esses espaços coletivos podem ser utilizados como instrumentos de responsabilização da comunidade escolar pelos problemas estruturais do Estado em relação à educação. Isso implica em atribuir aos sujeitos da escola as razões para o insucesso dela própria, ou seja, coloca-se a vítima como algoz de si mesma.

Para o Fórum dos Conselhos Escolares, trata-se de um mecanismo criado com a finalidade de fortalecer os Conselhos Escolares como colegiado de articulação e deliberação entre representantes desses coletivos. Esse fórum é instituído no Brasil pela Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023, que altera o art. 14 da LDB, e tem como objetivo a efetivação do processo democrático nas escolas e em suas instâncias decisórias, orientado pelos princípios: democratização da gestão; democratização do acesso e permanência; qualidade social da educação (Brasil, 1996). Sua composição conta com 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino e 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar que compõem a circunscrição ou região de atuação do fórum. A criação dessa instância colegiada pela legislação brasileira aponta para a preocupação das políticas públicas com a efetivação da participação popular nos espaços coletivos de decisões sobre a escola pública, além de criar um ambiente de apoio e orientação para os conselhos em suas ações e decisões.

Quanto às assembleias escolares, elas se diferem pela sua natureza eventual caracterizada pela temática do momento vivenciada no cotidiano da escola.

Para Araújo (2008), as assembleias incorporam o modelo da democracia participativa, momento da palavra e do diálogo, em que a coletividade de sujeitos da escola “se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno” (p. 118), inclusive em momentos para negociação e resolução de conflitos cotidianos.

Para Puig *et al.* (2000), a assembleia é um momento organizado entre os sujeitos da escola para tratar de assuntos relacionados às regras de convivência e de melhorias do trabalho pedagógico que lhe pareçam pertinentes, dentro de um contexto de diálogo institucionalizado.

Araújo (2015) classifica as assembleias como: de classe, de escola, de docente e, também, em fóruns escolares. A assembleia de classe é aquela que participam os docentes e todos os estudantes de uma turma para tratar de assuntos relacionados a uma temática específica de cada aula. A assembleia de escola tem uma amplitude maior, vez que reúne docentes, estudantes e equipe de gestão para tratar de assuntos relativos às regras de convívio e relações interpessoais dos espaços coletivos da escola. A assembleia de docentes reúne-os com demais componentes da gestão para tratar das regras de convivência entre si, do projeto de escola e de aspectos do trabalho pedagógico e administrativo. Com um foco ainda mais ampliado, os fóruns escolares envolvem representantes das comunidades escolar e local, semelhante ao que acontece no Conselho Escolar, mas sem o caráter ordinário deste.

Assim, as assembleias escolares constituem um ambiente de exercício da palavra e do diálogo entre os sujeitos da escola, e com o seu entorno, para tratar e decidir questões pontuais que impactam em suas relações de convivência interna e seus conflitos, no trabalho pedagógico e na relação com a comunidade local.

No tocante ao Conselho de Classe, Sant’Anna (2010), o define como uma atividade em que se reúne, de modo periódico, um grupo de docentes para, em conjunto, chegar ao conhecimento sistemático de uma turma, a fim de acompanhar e avaliar cada estudante. Considera que essa prática:

- 1) favorece a integração entre os professores, aluno e família;
- 2) torna a avaliação mais dinâmica e compreensiva;
- 3) possibilita um desenvolvimento progressivo da tarefa educacional;
- 4) conscientiza o aluno de sua atuação;
- 5) considera as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora;
- 6) a comunicação dos resultados é sigilosa e realizada pelo professor conselheiro, eleito pela turma;
- 7) os professores mais radicais, que tentam apresentar seus conceitos predeterminados, são ajudados pelos colegas a

visualizarem o aluno como um todo e a terem uma concepção clara dos propósitos de uma avaliação formativa (Sant'Anna, 2010, p. 93).

Nessa perspectiva formativa, Libâneo (2008) destaca o Conselho de Classe como um espaço coletivo de avaliação e de planejamento, com foco na sua função pedagógica. Para ele, esse mecanismo, quando bem utilizado, contrapõe-se à lógica reprodutivista ao promover a prática reflexiva entre os docentes, sobretudo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e também da superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Luckesi (2011) destaca o papel avaliativo do Conselho de Classe ao enfatizar que a avaliação deve ser um instrumento voltado para a aprendizagem e não um mecanismo de exclusão. Propõe uma perspectiva formativa, de análise crítica do processo educacional, em contraponto ao uso punitivo e classificatório desse mecanismo nas avaliações.

A partir dessas concepções, o Conselho de Classe pode ser entendido como uma reunião onde coordenadores, diretores e docentes dialogam, identificam dificuldades, avaliam o desempenho dos estudantes e planejam ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva formativa. Destaca-se também os riscos que essa instância colegiada está sujeita, sobretudo quanto à burocratização desse espaço e ao seu uso como mecanismo de exclusão. A burocratização se instaura quando esses espaços de participação dão lugar à prática do formalismo exacerbado, centrada no atendimento de normas e preenchimento e validação de documentos, sem contudo promover a análise crítica do percurso avaliativo dos estudantes. O uso do Conselho de Classe como mecanismo de exclusão pode ser percebido quando perpetua práticas de avaliação segundo a lógica meritocrática e seletiva dos estudantes, o que reforça as desigualdades no espaço escolar.

Por sua vez, o Grêmio Estudantil, como instância representativa dos interesses dos estudantes em uma escola, transcende esse aspecto para dar lugar a um espaço de formação política e de construção da uma cidadania crítica, na vivência democrática. Na busca de uma educação pública emancipadora, esse mecanismo de participação fortalece a gestão democrática e também a autonomia dos estudantes.

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que a autonomia dos estudantes para se organizarem e participarem de organizações estudantis está

fundamentada na lei brasileira, em especial, a Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 (Brasil, 1985). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu art. 53, inciso IV, garante o direito de se organizar e participar de entidades estudantis (Brasil, 1990), entre elas, o Grêmio Estudantil.

No PNE (2014-2024), o Grêmio Estudantil é citado na estratégia 19.4, que trata da implantação desse mecanismo nas escolas de todas as redes de educação básica, a qual assegura espaços e condições de funcionamento, além de fomentar sua articulação com os conselhos escolares, por meio de seu representante. Essa estratégia está prevista dentro da meta 19, que visa a efetivação da gestão democrática (Brasil, 2014).

A partir das disposições normativas, pode-se afirmar que o Grêmio Estudantil é uma organização que se caracteriza como mecanismo de participação dos estudantes, integrante da articulação de representações da gestão democrática nas escolas de educação básica. Esse mecanismo é marcado pelo protagonismo dos estudantes, os quais são percebidos como...

“atores centrais desse processo, o alvo a ser atingido pela gestão democrática, pois a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática” (Araújo, 2009, p. 258).

Para que os estudantes tenham consciência dessa articulação e de seu papel como parte da organização dos processos inerentes à gestão escolar, faz-se necessário que essa gestão transforme a formação desses sujeitos, ao buscar uma educação para a emancipação através, também, da aprendizagem cidadã. A emancipação pretendida se dá no contexto da escola como espaço de formação integral, que garante ao educando a participação efetiva no processo educativo como sujeito ativo, não um mero receptor de conhecimentos (Paro, 2012). Assim, o estudante, no contexto da ação educativa do Grêmio Estudantil,...

“se forma nos mais variados espaços de convívio social e, com isso, apropria-se de experiências que, muitas vezes, eram cerceadas pela escola ou nem mesmo existiam em tal ambiente” (Martins; Dayrell, 2013, p. 1.271).

A partir dessas experiências, o Grêmio Estudantil se constitui em um espaço de formação política e de construção da uma cidadania crítica, ao promover para os estudantes uma vivência democrática de participação ativa nos processos de tomada de decisões da escola.

No que concerne à Associação de Pais e Mestres - APM, trata-se uma instância de participação que articula as relações entre a comunidade e a escola. Figura no cenário escolar como uma das instâncias de participação mais antigas, que remonta ao período militar, muito embora a ideia da participação da comunidade na escola já estivesse presente nas propostas das reformas educacionais desde as décadas de 1920 e 1930 (Sposito, 1990).

Sposito (1990, p. 53) relata que, a partir da década de 1970, a presença dos pais na escola é regulamentada. Acrescenta que a obrigatoriedade de criação de canais como a APM é tutelada por regras burocráticas, para instaurar o que chama de “cidadania sob controle”, dada a importância que o regime autoritário da época dava à relação pais-escola na sua intenção de manter o controle “político e cultural de setores desprivilegiados da sociedade”.

Nos dias atuais, a “APM é uma associação sem fins lucrativos, entendida como personalidade jurídica própria e independente, onde são expostos interesses comuns entre pais, docentes, estudantes e funcionários da escola” (Viana; Mariotini, 2019, p. 113). Refere-se a uma instância auxiliar da gestão escolar que atua na representação dos interesses da comunidade escolar e de pais/mães/responsáveis, para o alcance dos objetivos educacionais da escola. A APM atua, inclusive, na gestão de recursos financeiros da escola quando na condição de unidade executora do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, em que administra e garante a aplicação dos recursos destinados a atender as necessidades da escola (Viana; Mariotini, 2019).

No plano normativo, não existe na legislação brasileira algo que trate em específico da criação ou gestão da APM. Ela se torna obrigatória no caso da gestão de recursos federais no âmbito do PDDE, regulamentado pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021 (Brasil, 2021). O PNE (2014-2024), assim como o Grêmios Estudantil, a APM é prevista na estratégia 19.4, também incluída nas ações de fortalecimento dessa entidade (Brasil, 2014).

Além dessas disposições, Libâneo (2008) considera que a participação dos pais na escola não deve se limitar ao apoio administrativo ou financeiro. Defende que instâncias como a APM devem participar do processo de construção de uma cultura de responsabilidade educativa compartilhada, desde que em um contexto de formação crítica e condições de participação ativa desses sujeitos.

Diante dessas reflexões, os espaços coletivos de representação e participação, tomados como mecanismos que auxiliam nos processos decisórios utilizados pela gestão escolar, quando orientados e voltados para os interesses da coletividade, configuram-se em espaços a serviço da aprendizagem, do diálogo, da inclusão, da escuta, da reflexão crítica e colaborativa da ação administrativa, financeira e pedagógica. Entretanto, alerta-se para os riscos desses espaços serem instrumentalizados para práticas gerencialistas, caracterizadas pela burocratização, centralização e pelo esvaziamento político-pedagógico das ações e decisões dessas instâncias, sem considerar os interesses da comunidade escolar e do entorno da escola.

### 3 A PRÁXIS DE GESTÃO NO COLUN

#### 3.1 A gestão escolar no Colun: orientações das diretrizes documentais

Em conformidade com a questão de partida, esta subseção analisa, à luz de orientações documentais, a forma como é desenvolvida a gestão escolar no Colun/UFMA, no período compreendido entre 2022 e 2025. De início importa analisar categorias selecionadas para a investigação como gestão escolar, democracia, participação e autonomia, a partir das diretrizes que orientam e influenciam essa gestão, consubstanciada em documentos e normativos internos da escola. Dentre os documentos de acesso, destacam-se o Estatuto da UFMA, o Regimento Geral da UFMA, o Plano de Desenvolvimento Institucional/Projeto Pedagógico Institucional da UFMA, o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico do Colun.

Na leitura desses diferentes instrumentos que orientam o fazer da gestão, no Colun, um cenário de contraste se apresenta entre as concepções proclamadas e as ações realizadas nos enunciados trazidos pelos documentos analisados. Há forte defesa discursiva da gestão democrática, sobretudo no Regimento Interno e PPP do Colun, que proclamam uma gestão escolar de orientação democrática, a participação dos atores escolares, a plena autonomia da escola e a utilização de mecanismos democráticos na escolha do dirigente geral.

O Regimento Interno do Colun, definido pela Resolução nº 284-Consun, de 12 de setembro de 2017, contempla disposições sobre princípios e regras de funcionamento. A partir desse documento, aspectos importantes são retratados, como os princípios e fundamentos em que a gestão do Colun é pautada:

Art. 1º O Colégio Universitário (COLUN), Escola de Aplicação e Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Maranhão, é regido pelos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV - garantia de ensino público gratuito, democrático e de qualidade social;
- V - gestão democrática na forma da lei;
- VI - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e
- VIII - formação e atualização constante de seus servidores (UFMA, 2017, p. 2).

O destaque expõe que dentre outros princípios basilares da gestão do Colun há a previsão da gestão democrática, que sinaliza o intento de direcionar o

fazer da gestão para uma práxis democrática. No entanto, também incutido nos princípios, está uma concepção de educação escolar que prepara o indivíduo para o mercado e não para o mundo do trabalho, aspecto que pode ser constatado quando o regimento do Colun aborda os seus objetivos institucionais, conforme a seguir:

Art. 4º O Colégio Universitário tem como objetivos:

I - oferecer Educação Básica e Educação Profissional, proporcionando ao educando uma formação integral para o desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades, preparando-o para o trabalho e para o livre exercício da cidadania, observando o disposto no parágrafo único do art. 2º deste Regimento;

II - propiciar condições para a elaboração, execução e acompanhamento de projetos de novas tecnologias educacionais, pesquisas científicas, pedagógicas e projetos de extensão;

III - promover Cursos de Capacitação para a comunidade;

IV - priorizar a atividade do estágio obrigatório e não obrigatório aos alunos da UFMA em suas variadas habilitações nas áreas do conhecimento;

V - fomentar e implementar programas de capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente, técnico e administrativo;

VI - incentivar a participação dos alunos em atividades culturais, favorecendo o desenvolvimento da cultura corporal, a livre expressão, a cooperação e a auto-organização; e

VII - elaborar, sistematizar e difundir o conhecimento científico e as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola (UFMA, 2017, p. 3).

Dada a natureza de escola técnica que o Colun também possui, a educação para o trabalho vem assim incorporada aos seus princípios e objetivos, muito embora sem perder de vista uma educação que também prepara o indivíduo para o exercício da cidadania. Esse aspecto se coaduna com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contemplada no Projeto Político-Pedagógico da escola (COLUN, 2023), na qual o trabalho é tomado como princípio educativo. Para Saviani (1994), o trabalho define a essência humana e o processo de humanização, pois por meio dele o homem se transforma e se apropria da cultura, ao superar a alienação capitalista através da apropriação dos saberes sistematizados e da práxis transformadora. Na página do Colun vinculada ao portal da UFMA na internet, essa característica surge nos princípios norteadores e principais objetivos da escola, quais sejam:

Desenvolvimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade, voltada para a formação integral de homens e mulheres para o exercício da cidadania; Formação do indivíduo, respeitando e valorizando as diversidades culturais existentes; Educação voltada para a formação de homens e mulheres considerando todas as dimensões de sua existência: Ética/Moral, Política, Religiosa e Cultural; Valorização do trabalho como princípio educativo criado para inserção no mundo do trabalho e suas tecnologias (UFMA, [s.d.].b).

Nos objetivos, esse atributo pode ser identificado no momento em que a escola apresenta como pretensão “Servir como Escola Laboratório de Ensino Pesquisa e Campo de Estágio da UFMA; Oferecer e participar de atividades de extensão; Oferecer Ensino Fundamental, Médio e Técnico” (UFMA, [s.d.]b). O destaque expõe ainda as dimensões formativas que o Colun pretende na sua atuação, “considerando as dimensões de existência do homem” (UFMA, [s.d.]b), com o foco no trabalho como princípio formativo.

A Participação e a Gestão Democrática também são trazidas no Projeto Político Pedagógico - PPP do Colun, como princípios (COLUN, 2023, p. 16). Em relação à participação, o Colun registra em seu projeto de escola o compromisso de “criar, coletivamente, estratégias para incluir, contribuindo para transformar a escola com ousadia e amorosidade na perspectiva de contribuir na formação de indivíduos emancipados”[sic]. A gestão democrática é percebida como princípio a partir da participação. Conforme o PPP, para uma formação humana em sua diversidade, “todos os sujeitos da comunidade escolar têm direito à participação na construção de uma escola pública, plural e de qualidade social, enfatiza-se a gestão democrática como um princípio norteador”. Na continuidade, assegura que a “gestão democrática abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, exigindo uma ruptura histórica na prática administrativa da escola”. Nele, a gestão democrática é uma busca que inclui a participação dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações tanto das questões administrativas como das pedagógicas.

Embora se perceba a defesa discursiva de gestão democrática, esses instrumentos normativos condicionam as ações por meio de: dinâmica normativa marcada por uma hierarquia estrutural e processual rígida; dependência constante de instâncias externas à escola; gerencialismo na definição de metas e exigência no alcance de indicadores de desempenho quantitativistas. Esses condicionantes são aqui sistematizados nas categorias: Hierarquia, Dependência e Gerencialismo.

Na gestão do Colun, a Hierarquia é percebida nos enunciados desses instrumentos normativos quando trata da organização e articulação interna de funções administrativas e, também, quando da relação da escola com a UFMA. A partir disso, a Hierarquia é percebida em duas dimensões: a interna e a externa. A Hierarquia Interna é observada nos processos organizativos inerentes à gestão, realizados pelos diferentes segmentos da escola. À luz dessa compreensão, o

Regimento Interno do Colun disciplina a estrutura administrativa de funcionamento. O Art. 5º determina que para cumprir as suas finalidades o COLUN conta com o que denomina de estrutura básica:

- I - Conselho Diretor;
- II - Direção Geral;
- III - Coordenação de Gestão e Planejamento;
- IV - Direções Adjuntas de Educação Básica e Educação Profissional;
- V - Coordenações de Ensino Fundamental e de cada Curso Técnico;
- VI - Divisão Técnico Pedagógica/DCT;
- VII - Coordenações de Áreas;
- VIII - Coordenações de Projetos, Pesquisa e Extensão;
- IX - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE);
- X - Coordenação de Estágio;
- XI - Secretaria;
- XII - Núcleo de Assistência Estudantil (NAE); e
- XIII - Biblioteca Setorial (UFMA, 2017, p. 3-4).

No topo da hierarquia do Colun estão o Conselho Diretor e o Diretor Geral. O Conselho Diretor é composto por todas as unidades administrativas internas e as representações da Associação de Pais e do Grêmio Estudantil. O Diretor Geral da escola é o presidente nato do Conselho Diretor, o qual é substituído em suas ausências pelos diretores adjuntos e, nas ausências destes, pelos coordenadores de ensino escolhidos, conforme o critério de antiguidade adotado (UFMA, 2017). O Diretor Geral do Colun, assim como os diretores a ele vinculados, são eleitos pela comunidade escolar. Os votantes permitidos no processo eleitoral são professores(as), técnicos(as) administrativos(as) e estudantes do 8º ano do ensino fundamental em diante ou que tenham idade mínima de 16 anos. O mandato dos eleitos é definido em períodos de quatro anos, permitida apenas uma única recondução ao cargo (UFMA, 2017).

A configuração evidenciada acima demonstra que a estrutura de gestão do Colun apresenta um caráter centralizador, ainda que inclua mecanismos formais de participação. Essa centralização se manifesta, de modo mais evidente, na organização hierárquica definida pelo Regimento Interno da escola, que estabelece uma dinâmica vertical de funções bem delimitadas que reforça a concentração de poder no topo da estrutura. Mesmo com o processo eleitoral para a escolha de dirigentes da escola, como mecanismo de participação democrática, o caráter centralizador permanece, pois os(as) diretores(as) eleitos(as) passam a operar dentro de uma estrutura normativa rígida preestabelecida que concentra as decisões nos níveis mais elevados da cadeia hierárquica.

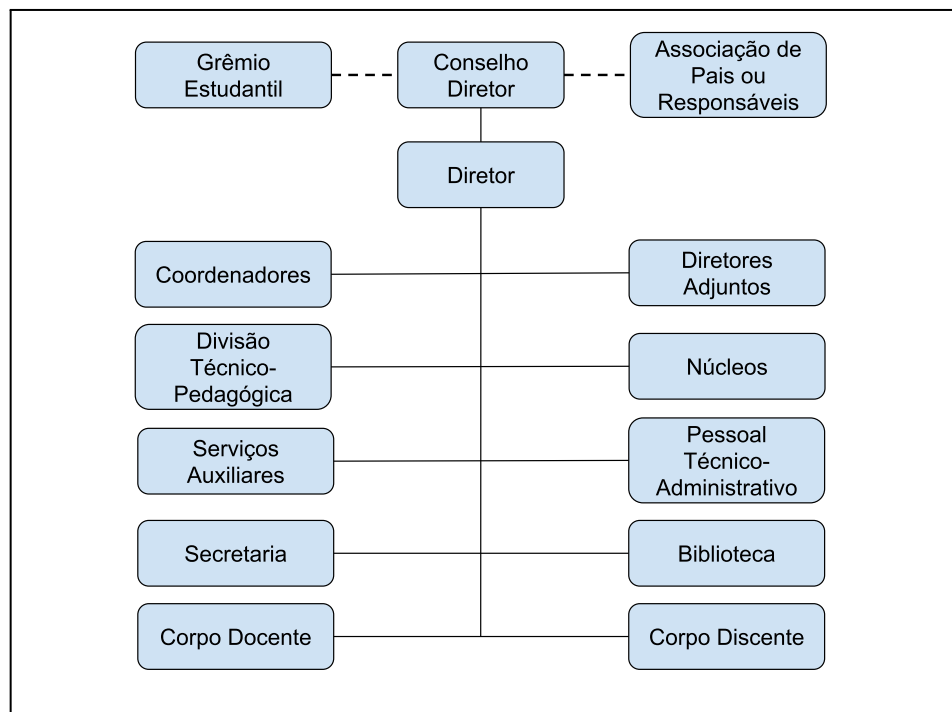
Conforme o Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico do Colun, o cotidiano da gestão se estrutura a partir das decisões, diretrizes e deliberações oriundas do Conselho Diretor, em que há a previsão de representação de todos os atores que compõem a comunidade escolar.

A atuação dos diferentes segmentos da escola configura a dinâmica de gestão do Colun. Em consonância com essa análise, a Direção Geral é auxiliada e assessorada por suas coordenações e diretorias adjuntas, que também desempenham ações direcionadas pelo planejamento escolar. As coordenações de áreas de conhecimento representam os interesses e demandas dos(as) professores(as) de suas respectivas áreas. A Divisão Técnico Pedagógica atua nas ações voltadas ao trabalho pedagógico com foco no processo de ensino-aprendizagem. Os núcleos, tanto de assistência como de atendimento aos(às) estudantes com deficiência, exercem suas atividades ordinárias e também de forma articulada com a área pedagógica e de gestão da escola.

Os corpos docente e discente têm suas representações garantidas no conselho diretor, embora se perceba que os(as) professores(as) têm mais ambientes de representatividade previstos que os(as) estudantes. A Secretaria desempenha funções administrativas de registros de informações acadêmicas, gestão documental e correspondências. Essa instância não atua nos processos decisórios da escola, assim como a Biblioteca. Os serviços auxiliares têm vinculação direta com a Direção Geral e abrangem as atividades de manutenção e conservação do patrimônio e atividades de apoio. O pessoal técnico-administrativo é nomeado por meio de concursos públicos realizados pela UFMA e estão sujeitos à legislação federal própria da carreira, bem como às diretrizes da UFMA e da Direção Geral da escola. Esses técnicos possuem representação no Conselho Diretor e exercem atividades administrativas e de suporte ao trabalho pedagógico.

As unidades administrativas retratadas acima são responsáveis pelos processos organizativos que atuam na gestão e que respondem à hierarquia interna da instituição. Essa estrutura de segmentos da escola pode ser representada na Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Hierarquia na organização interna do Colun/UFMA.



Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

A estrutura demonstra uma configuração de processos organizativos que põe em evidência a figura do Diretor Geral em posição centralizadora dos fluxos e decisões. Esse aspecto evidencia que as unidades organizacionais de gestão respondem a uma dinâmica centralizadora condicionada pela hierarquia interna existente na escola. Além dessas unidades de gestão, existem outras estruturas de representação, previstas no regimento, que atuam e influenciam nas tomadas de decisão da escola: O Conselho de Classe, a Associação de Pais ou Responsáveis e Grêmio Estudantil.

O Regimento Interno define que o Conselho de Classe é responsável pelo acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, composto pelos seguintes atores:

- I - Coordenadores de Ensino;
- II - Coordenador da Divisão Técnico Pedagógica (DTP);
- III - Professores das séries em estudo;
- IV - Representantes de turmas;
- V - Assistente Social;
- VI - Psicólogo;
- VII - Pedagogo;
- VIII - Coordenador de estágio;
- IX - Coordenador do NAPNEE;
- X - Representante do NAE; e
- XI - Representante da Secretaria. (UFMA, 2017, p. 15).

Os atores relacionados atuam nesse conselho com os objetivos de reunir e analisar os dados relativos à vida escolar e decidir sobre a promoção e retenção dos educandos. Além disso, cabe ao Conselho de Classe realizar ações para atendimento às necessidades imediatas da turma ou estudantes avaliados (UFMA, 2017).

Em relação à Hierarquia Externa indicada, corresponde à relação do Colun com a UFMA, sua instituição mantenedora, a qual expõe traços de uma concepção de gestão burocrática que opera nessa relação. A UFMA atua como instância mantenedora e decisória superior, em especial nos campos administrativo, financeiro, patrimonial e burocrático. Isso significa que, embora o Colun, na sua condição de unidade institucional subordinada, possua uma gestão própria e uma relativa dinâmica escolar autônoma no plano pedagógico cotidiano, a escola não detém controle pleno sobre processos essenciais para o funcionamento da instituição. Em termos práticos, demandas internas do Colun são encaminhadas de forma frequente para setores da UFMA, o que desloca o centro de decisão para fora da escola; isso gera dependência e diminui a capacidade de resposta imediata da gestão local. Essa relação evidencia uma cadeia vertical de comando, em que o COLUN se organiza como parte integrante da estrutura universitária, e não como uma escola com autonomia administrativa plena.

Os traços evidenciados nessa relação apontam para um modelo burocrático-gerencial, que se aproxima da concepção científico-racional (Libâneo, 2008), marcado pela centralização decisória, pela rigidez procedimental e pela prevalência de normas administrativas sobre a dinâmica concreta da escola. Trata-se de uma concepção de gestão que privilegia a legalidade, o controle e os ritos formais (encaminhamentos, setores responsáveis, instâncias superiores), o que expõe uma gestão orientada mais pela lógica burocrática e tecnicista de escola do que por uma lógica escolar autônoma, ao tratar o COLUN, mesmo reconhecido como espaço educativo específico, como um órgão dependente, condicionado pelas decisões e prioridades da UFMA.

O regramento dessa relação hierárquica tem início no Estatuto da Universidade Federal do Maranhão, definido pela Resolução nº 361-CONSUN, de 08 de novembro de 2021, sobretudo nos artigos 14, 16, 24 e 25. Esse instrumento contempla a participação do representante do Colun em todos os Conselhos Superiores de gestão da UFMA, todavia, o fato do calendário acadêmico do Colun

ser aprovado por um conselho superior da universidade demonstra a subordinação da escola às decisões externas sobre o planejamento acadêmico, o que evidencia o impacto da hierarquia (externa) também sobre decisões estratégicas. O documento propugna, ainda, disposições sobre a atuação do corpo docente do Colun e a vinculação administrativa na estrutura organizacional da UFMA:

Art. 114. O Corpo Docente do Colégio Universitário é integrado por todos quanto exerçam, em nível do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico atividades de magistério assim compreendidas:

I - as pertinentes ao Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, visando à produção, ampliação e transmissão do saber; e

II - as que estendam à comunidade as atividades de ensino, sob a forma de cursos, projetos e serviços especiais.

Parágrafo Único. O Colégio Universitário está vinculado à Pró-Reitoria que trata do ensino da graduação (UFMA, 2021).

A vinculação adotada no texto estatutário se dá pela hierarquização da estrutura, a qual situa o Colun como subunidade administrativa subordinada à unidade administrativa Pró-Reitoria de Ensino - PROEN. Essa Pró-Reitoria cuida dos assuntos relacionados ao ensino de graduação da UFMA, nos quais atua de forma direta. Esse aspecto reforça a ideia de que a vinculação administrativa à PROEN se dá apenas no plano formal da estrutura universitária.

Diante dessas observações, a Hierarquia se apresenta como uma ordenada distribuição de poderes que implica uma sucessiva subordinação entre os atores envolvidos nos processos organizativos, vinculados a suas respectivas parcelas de responsabilidade nessa distribuição. No contexto da gestão escolar, a Hierarquia se vincula à estrutura de responsabilidade que organiza as diferentes funções dentro da escola, distribuída em conselhos escolares, diretor(a), coordenadores(as), instâncias de representação e participação, professores(as), técnicos(as) e estudantes.

A organização escolar pressupõe a reunião de pessoas que interagem entre si pela via de estruturas e processos organizativos inerentes ao contexto escolar, os quais visam o alcance dos objetivos educacionais apontados no projeto de escola. A partir dessa compreensão, Libâneo (2008) concebe essa visão sobre organização, inserida no contexto da gestão escolar, como aquela que é responsável por...

a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento das escolas e do trabalho e sala de aula; b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem; e c) garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (Libâneo, 2008, p. 100).

Libâneo (2008) concebe que, a depender da concepção que vigore como referência para os objetivos da educação, os significados de organização e gestão podem ser distintos. Em coerência com o exposto, o autor aponta duas concepções que surgem como referência nesse processo: a sócio-crítica e a científico-racional (Libâneo, 2008).

A concepção sócio-crítica é caracterizada pela tomada de decisões de forma colegiada, que opera nas interações e nas relações sociais com o sociocultural e político, ou seja, envolve autonomia e todos os atores educativos nos processos de escolha dos objetivos educacionais e nos processos organizativos da escola. A dimensão interna da Hierarquia observada na dinâmica da gestão do Colun pode ser vinculada a essa concepção, pois os documentos que influenciam e orientam o fazer da gestão, com maior incidência o PPP da escola, indicam que as decisões sobre temas relevantes e estratégicos são submetidas aos mecanismos de deliberação coletiva da escola.

Já na concepção científico-racional...

[...] prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficiência e eficácia. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas (Libâneo, 2008, p. 120).

É dessa visão que surge o estilo de gestão técnico-científica, baseada na “hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares” (Libâneo, 2008, p. 121), em que as decisões são tomadas por um grupo de poder e as impõe sobre a comunidade escolar. A partir disso, pode-se afirmar que a dimensão externa da Hierarquia observada no Colun se vincula à concepção científico-racional de gestão, em especial quando analisada em relação aos aspectos da estrutura organizacional, a cadeia hierárquica das funções administrativas e a centralização do fluxo decisório. Exemplo desse regramento pode ser encontrado no Regimento Geral da UFMA quando disciplina sobre a Educação Básica e Profissional:

Art. 244. O Colégio Universitário oferece Educação Básica e Profissional, caracterizando-se como Escola de Aplicação e Escola Técnica.  
§ 1º O Diretor do Colégio Universitário, de conformidade com o Regimento Interno do Colégio Universitário, será eleito para mandato de quatro anos, em regime de dedicação exclusiva, permitida uma única recondução.

§ 2º A investidura no cargo de Diretor do Colégio Universitário será precedida de nomeação pelo Reitor.

Art. 245. O corpo docente do Colégio Universitário é integrado por todos quantos exerçam, em nível de educação básica e educação profissional, atividades de magistério, assim compreendidas:

I - as pertinentes ao Ensino Básico e ao Ensino Profissional, visando a produção, ampliação e transmissão do saber;

II - as que estendam à comunidade as atividades de ensino, sob a forma de cursos, projetos e serviços especiais; e

III - as que atendam ao avanço pedagógico e experimento educacional.

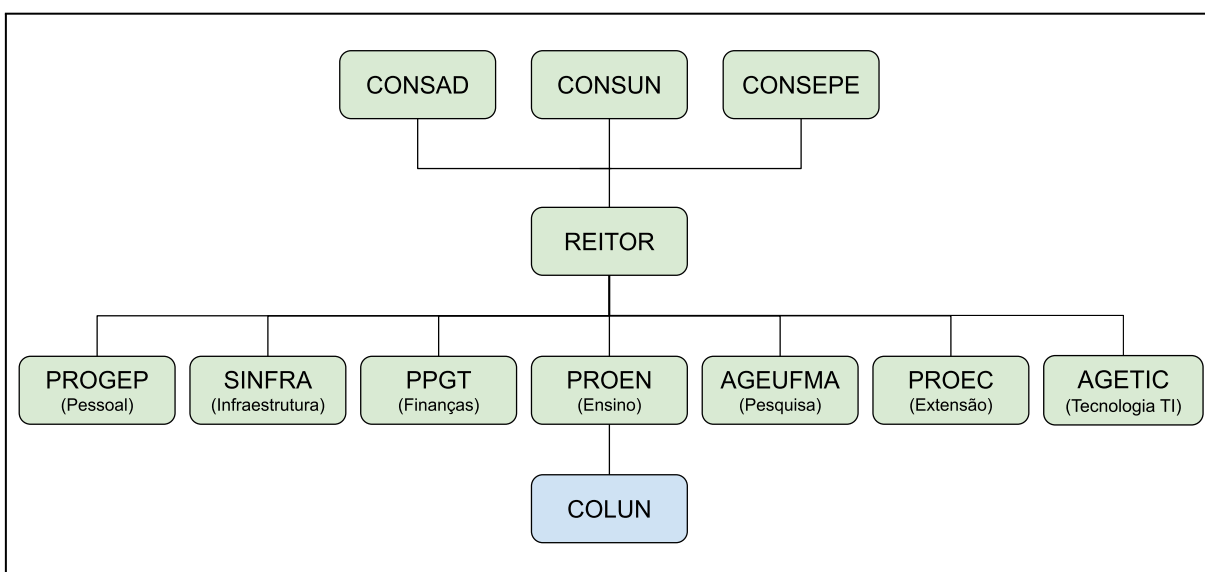
§ 1º O corpo docente do Colégio Universitário atuará em estreita colaboração com o corpo docente do magistério superior da

§ 2º O Colégio Universitário é vinculado à Pró-Reitoria de Ensino.

Art. 246. As atribuições e a estrutura do Colégio Universitário serão definidas no seu Regimento Interno (UFMA, 2022a).

A vinculação hierárquica institucional alcança não apenas a estrutura organizacional, mas também ao nível de regramento do funcionamento da escola, embora reserve maiores disposições ao Regimento Interno do Colun. Vale destacar, ainda, dois pontos não tratados no Estatuto. O primeiro é referente à natureza do Colun como escola de aplicação e escola técnica, que apesar do estatuto estar no topo das normas da UFMA, apenas no seu Regimento Geral, segunda maior norma da UFMA, é a que primeiro menciona essa disposição. O segundo ponto é sobre o processo de escolha do diretor geral do Colun, definido por eleição, que aparece no Regimento Geral e ausente no Estatuto. A estrutura da Hierarquia Externa pode ser observada na Figura 6, a seguir, que ilustra a relação da escola com a UFMA:

Figura 6 - Hierarquia Externa na relação Colun - UFMA.



Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

O Colun está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino - PROEN, a quem deve subordinação técnica e administrativa para o atendimento de suas demandas

educacionais. As demandas relacionadas à infraestrutura, finanças, pessoal, tecnologia da informação, pesquisa e extensão, estão a cargo de outras instâncias, às quais o Colun recorre por meio da intermediação da PROEN para a realização desses atendimentos. Nas demandas relacionadas à serviços de reforma e recuperação prediais, o Colun depende de ações da Superintendência de Infraestrutura - SINFRA, que coordena, planeja e executa essas ações para toda a estrutura física da UFMA, de acordo com as prioridades por ela definidas.

Na parte de gestão financeira, a disponibilidade e execução orçamentária é realizada pela Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Modernização - PPGT, o que inclui pagamentos de fornecedores, prestadores de serviços, realização de eventos, viagens, bolsas, alimentação estudantil, entre outros. No que se refere à gestão de pessoas, o Colun é dependente das ações da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP no recrutamento, gestão de carreiras e remanejamento de pessoal, entre outras ações. As ações de pesquisa e extensão estão sujeitas às diretrizes da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização - AGEUFMA, quanto à pesquisa, e da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, quanto à extensão. Por fim, as demandas relacionadas a dados e tecnologia da informação no Colun dependem das ações e regulamentos de planejamento de tecnologias da informação e comunicação (TICs) da Agência de Tecnologia da Informação - AGETIC.

O Reitor atua na definição de políticas institucionais e no estabelecimento de regulamentos e normativos, em especial, ao presidir os conselhos superiores. A atuação dos conselhos superiores da UFMA impacta no funcionamento do Colun. Exemplo disso é o da principal norma de seu funcionamento da escola, o Regimento Interno, ser aprovado no âmbito do Conselho Universitário - CONSUN, instância também responsável por estabelecer as normas de conduta da instituição. As normas que regulamentam gestão administrativa que influenciam na organização estrutural, inclusive espaços físicos, são aprovadas no âmbito do Conselho de Administração - CONSAD. As ações de pesquisa e extensão estão sujeitas aos regramentos estabelecidos pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão - CONSEPE.

Outro documento que demonstra a vinculação hierárquica de estrutura e funções do Colun a instrumentos de planejamento da UFMA é o Plano de Desenvolvimento Institucional/Projeto Pedagógico Institucional da UFMA -

2022/2026, aprovado pela Resolução nº 421-CONSUN, de 19 de julho de 2022. Trata-se de um documento obrigatório de planejamento estratégico da Universidade que define os meios e as metas a serem alcançadas pela UFMA nesse período. A obrigatoriedade desse plano é exigida pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

O PDI/PPI 2022/2026 traz na disposição do perfil institucional da UFMA a descrição do eixo de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da instituição:

A **Educação Básica, Técnica e Tecnológica** encontra-se representada pelo Colégio Universitário - COLUN, sendo os suportes acadêmicos do COLUN: a Divisão Técnica Pedagógica, cujas funções são de assessorar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades docentes de caráter técnico pedagógico do processo ensino-aprendizagem; as Direções Adjuntas, cumprindo e fazendo cumprir a legislação que rege a Educação Básica, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, bem como, as determinações gerais das atividades competentes na esfera de suas atribuições; e as Coordenações de Ensino que assessoram o Diretor Geral e os Diretores Adjuntos no planejamento, execução e avaliação de todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola (UFMA, 2022b, p. 41).

Na descrição acima, o instrumento de planejamento estratégico da UFMA traz um resumo da estrutura de funcionamento do Colun, com suas respectivas funções na gestão da escola. O PDI/PPI 2022/2026 faz, ainda, um breve apanhado da oferta de cursos técnico-profissionalizantes.

O Ensino Técnico Profissionalizante na UFMA é também oferecido pelo COLUN, por meio dos seguintes cursos técnicos: Administração (médio integrado), Meio Ambiente (médio integrado) e Enfermagem (pós-médio). Atualmente, o COLUN apresenta o seguinte quadro nos cursos técnicos: 69 alunos ativos no curso de Administração, 63 alunos no curso de Meio Ambiente e 64 alunos no curso de Enfermagem (UFMA, 2022b, p. 41).

No Quadro 3, a seguir, demonstra-se um retrato da oferta de cursos em todas as áreas de atuação da escola:

Quadro 3 - Relação de cursos, programas, projetos e grupos ofertados.

| Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |                            |                              |
|--------------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Cursos Básicos                       | Cursos Técnicos Integrados | Cursos Técnicos Subsequentes |
| Ensino Fundamental                   | Administração              | Enfermagem                   |
| Ensino Médio Regular                 | Meio Ambiente              |                              |
| Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |                            |                              |
| Oficinas                             | Habilitações Básicas       | Atividades Culturais         |
| Marcenaria                           | Administração              | Capoeira                     |
| Jardinagem                           | Construção Civil           | Ginástica Rítmica            |
| Técnicas Agrícolas                   | Eletricidade               | Banda                        |
| Serralheria                          | Mecânica                   | Coral                        |
| Serigrafia                           | Saúde                      |                              |
| Educação para o lar                  | Curso de Magistério        |                              |

Fonte: Adaptado de UFMA (2022b, p. 41-42).

O quadro acima demonstra que, além da oferta de ensino básico, técnico e tecnológico, o Colun oferece uma variada gama de serviços disponibilizados ao público, que incluem oficinas, capacitações em habilidades básicas e também atividades culturais.

O PDI/PPI 2022/2026 contempla, ainda, o perfil de profissionais que trabalham no Colun:

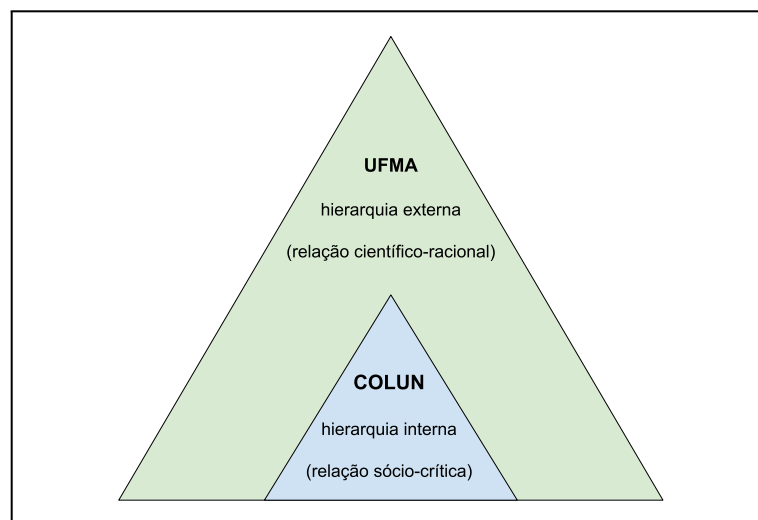
O **ensino básico, técnico e tecnológico - Colégio Universitário** - conta atualmente com um total de 82 professores EBTT, sendo que 20 são doutores, 44 são mestres, 17 são especialistas e 1 graduado. Além disso, conta possui um quantitativo de 22 servidores técnicos administrativos entre assistentes educacionais, assistentes sociais, psicóloga, bibliotecária, pedagogas e operacionais (UFMA, 2022b, p. 56).

A descrição acima traz o contingente de professores e professoras, com suas respectivas formações, e o quantitativo de técnicos-administrativos de suporte à gestão do Colun. Nota-se um conjunto de 104 profissionais dos quais 79% são professores(as) e 21% representam o quadro de técnicos(as) que atuam na escola. Entre os(as) professores(as), 24% são doutores(as), 54% são mestres(as), 21% são especialistas e 1% de graduados(as).

O PDI/PPI 2022/2026 faz, também, referência à atuação do Colun “[...] como campo de estágio e de escola-laboratório de ensino, pesquisa e extensão” (UFMA, 2022b, p. 79). Esse contexto de atuação abrange a relação ensino, pesquisa e extensão como necessária para a construção do conhecimento e formação de estudantes, em especial os/as universitários/as.

Diante do retrato da gestão do Colun feito até aqui, segundo as dimensões interna e externa da Hierarquia observada, é importante ressaltar que a análise apresentada toma como base apenas os documentos investigados, sem considerar ainda as percepções dos sujeitos que atuam no campo de estudo, as quais serão analisadas no próximo capítulo. Essas bases são relevantes, sobretudo, no sentido de se conhecer como se faz a gestão do Colun pela lente e pelos enunciados desse arcabouço documental, que podem ser incluídos no “o que se diz” da gestão da escola. Isso permite, *a posteriori*, uma análise comparativa com o retrato do “o que se faz” para identificar possíveis convergências ou contradições entre a realidade proclamada e a realidade vivenciada. Isto posto, pode-se ilustrar a dinâmica da gestão do Colun sob a ótica das dimensões interna e externa da Hierarquia identificada, conforme a Figura 7, a seguir:

Figura 7 - Dinâmica da gestão do Colun pela Hierarquia Interna e Externa.



Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

O retrato acima demonstra que a dinâmica da gestão do Colun, que envolve a relação dos processos organizativos com os diferentes cargos e funções atuantes no plano interno e externo, opera em lógicas diferentes de organização e gestão que podem ser referenciadas pelas concepções científico-racional e sócio-crítica apontadas por Libâneo (2008). Na dimensão externa, é observada uma relação científico-racional, em que a UFMA lida com as demandas e questões do Colun de forma burocrática e tecnicista, com forte apego à estrutura organizacional e a regulamentos que promovem a centralização de decisões em diferentes áreas da gestão universitária no atendimento das necessidades relacionadas à infraestrutura, finanças, pessoal, tecnologia da informação, pesquisa e extensão. Na dimensão

interna, tem-se uma relação sócio-crítica, vez que os documentos normativos, de modo mais evidente o Regimento Interno, apontam que o Colun dispõe de estrutura deliberativa que agrega relevantes instrumentos e espaços de participação da comunidade escolar na tomada de decisões sobre questões de interesse da escola, o que demonstra certa autonomia da gestão, em específico no que tange o trabalho pedagógico, embora ainda que impactada pela dependência de ações subordinadas à estruturas organizacionais externas ao Colun.

A Dependência é um aspecto que emerge da realidade proclamada a partir dos documentos analisados, com maior incidência nas disposições do Projeto Político Pedagógico do Colun. Embora não mencionada de forma expressa, a Dependência destacada aqui é aquela que antagoniza o conceito de autonomia da escola.

Como já referido nas bases analíticas deste estudo, a autonomia almejada é aquela que alcança as esferas político-administrativa, pedagógica e financeira. Para Libâneo (2008), numa perspectiva democrático-participativa, a autonomia se realiza quando a comunidade escolar tenha adequada liberdade e independência para construir, discutir, pensar, planejar e executar de forma coletiva um projeto de escola que congregue seus interesses. Portanto, a Dependência aqui evidenciada é aquela que obstaculiza essa liberdade nos processos necessários à realização do projeto de escola e o conseqüente alcance dos seus objetivos educacionais.

Realizar o projeto de escola requer recursos. Como lembra Paro (2012), a gestão escolar é a utilização racional de recursos para a realização de fins educacionais. Nesse contexto, não há como pensar em alcançar os objetivos da escola sem que haja a disponibilidade dos recursos necessários a esse processo.

A Dependência que desafia a autonomia do Colun em seus objetivos educacionais emerge quando os recursos necessários ao seu pleno funcionamento estão, em parte, condicionados ou intermediados por atores externos à escola. Como mencionado, quando abordada a dinâmica da gestão sob a ótica da Hierarquia, demandas relacionadas à infraestrutura, finanças, pessoal, tecnologia da informação, pesquisa e extensão estão sob o escrutínio de instâncias da gestão universitária da UFMA. Dentre essas demandas, as finanças surgem como exemplo maior onde a Dependência emerge no contexto da dinâmica de gestão, conforme retratado no PPP (COLUN, 2023):

Em relação ao Orçamento, Dimensão V, foi sondado o conhecimento dos servidores sobre a gestão do orçamento pelo COLUN, bem como a avaliação geral da gestão do orçamento.

No que diz respeito a esse critério, os resultados revelam que a maioria dos servidores da instituição não tem conhecimento sobre a gestão orçamento, tendo informações limitadas sobre as fontes dos recursos (CONDICAP/CONDETUF), evidenciando a necessidade de maior transparência e clareza quanto a essa questão. Apesar da carência de conhecimentos nesse âmbito, a gestão do orçamento escolar foi avaliada positivamente, sendo considerada “boa” (COLUN, 2023, p. 53).

No que se refere à gestão financeira do Colun, dentro do recorte temporal que engloba o período de 2022 a 2025, as fontes de recursos financeiros para o funcionamento da escola consistem em três principais: matriz orçamentária oriunda do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior - CONDICA<sub>p</sub>, matriz orçamentária oriunda do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais - CONDETUF e recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; conforme dados do Sistema Tesouro Gerencial da Secretaria do Tesouro Nacional (STN, 2025) e Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal - SIAFI de 2025 (SIAFI, 2025).

Os recursos obtidos pelas matrizes do CONDICA<sub>p</sub> e CONDETUF são definidos a partir de cálculos realizados pelos respectivos conselhos, que tomam como base o número de estudantes matriculados(as) na educação básica e na educação profissional, conforme aponta o Relatório de Gestão da UFMA de 2010:

Outras duas matrizes compõem o orçamento da Universidade Federal do Maranhão: Matriz CONDETUF, cujo limite orçamentário é calculado pelo Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e Matriz CONDICA<sub>p</sub>, calculada pelo Conselho Nacional de Dirigentes de Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior. Estes recursos são disponibilizados com finalidades específicas (UFMA, 2011, p. 106).

Conforme dados do Tesouro Nacional (STN, 2025), entre os anos de 2022 a 2023, os recursos oriundos da matriz CONDICA<sub>p</sub> aparecem no orçamento da UFMA pelo programa “5011 - Educação Básica de Qualidade”, na subfunção “368 - Educação Básica” (STN, 2025b, p. 139). A partir de 2024, esses recursos são demonstrados no programa “5111 - Educação Básica Democrática com Qualidade e Equidade” (STN, 2025d, p. 143), com a mesma subfunção anterior. Os recursos oriundos da matriz CONDETUF, no período de 2022 a 2023, aparecem como programa “5012 - Educação Profissional e Tecnológica”, na subfunção “363 - Ensino

Profissional” (STN, 2025b, p. 139). Essa descrição do programa é alterada a partir de 2024 para “5112 - Educação Profissional e Tecnológica que Transforma” (STN, 2025d, p. 143), mas mantém a descrição da subfunção anterior. Incluído neste último programa está a ação orçamentária “2994 - Assistência aos Estudantes das Instituições Federais Educação Profissional e Tecnológica” (STN, 2025d, p. 145), que representa cerca da metade dos recursos voltados para a educação profissional e tecnológica. Esses dados são extraídos do sistema Tesouro Gerencial, com os descritores Órgão: 26000 - Ministério da Educação e Unidade: 26272 - Fundação Universidade Federal do Maranhão, quando informado o período 2022 a 2025.

Os recursos destinados ao Colun para atendimento da Educação Básica no período de 2022 a 2025 são sintetizados no demonstrativo, a seguir:

Tabela 1 - Recursos oriundos da matriz CONDICA<sub>p</sub> (Educação Básica).

| Recursos destinados à Educação Básica no Colun. |  |                |
|---|--|----------------|
| Ano   | Programa   | Valor (R\$)    |
| 2022  | Educação Básica de qualidade                         | R\$ 343.125,00 |
| 2023  | Educação Básica de qualidade                         | R\$ 313.856,00 |
| 2024  | Educação Básica democrática com qualidade e equidade | R\$ 594.420,00 |
| 2025  | Educação Básica democrática com qualidade e equidade | R\$ 626.486,00 |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

Com exceção do ano financeiro de 2023, houve um progressivo aumento nos recursos destinados para atender às necessidades do Colun, na Educação Básica. Entre 2022 e 2025, os valores quase que dobram, o que potencializa a capacidade de suporte nessa modalidade de ensino. Os dados obtidos no sistema Tesouro Gerencial não detalham de modo específico em que demandas são aplicados esses recursos, mas apontam a natureza da despesa, que indicam a destinação desses recursos. Assim, os recursos são aplicados em “despesas correntes”, tais como: prestação de serviços de terceiros (pessoas físicas), prestação de serviços de terceiros (pessoas jurídicas), diárias com pessoal civil (servidores), auxílio financeiro a estudantes da educação básica, passagens e despesas com locomoção, gratificações por encargo de curso e concurso, serviços de apoio ao ensino, manutenções preventiva, corretiva e sustentação de *softwares*, materiais educativo e esportivo, materiais técnicos para seleção, treinamento e bolsas de estudos no país. Os recursos também são aplicados como

“Investimentos”, em despesas definidas como: aquisição de equipamentos e material permanente, equipamentos para áudio, vídeo e foto e mobiliário em geral.

Assim como ocorre nos recursos do Colun para a Educação Básica, os recursos destinados a atender às despesas com a Educação Profissional e Tecnológica são sintetizados e demonstrados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Recursos matriz CONDETUF (Educação Profissional e Tecnológica).

| Recursos destinados à Educação Profissional e Tecnológica no Colun. |  |                  |
|---|--|------------------|
| Ano   | Programa   | Valor (R\$)      |
| 2022  | Educação Profissional e Tecnológica                | R\$ 1.093.614,00 |
| 2023  | Educação Profissional e Tecnológica                | R\$ 1.066.977,00 |
| 2024  | Educação Profissional e Tecnológica que transforma | R\$ 1.538.975,00 |
| 2025  | Educação Profissional e Tecnológica que transforma | R\$ 1.616.927,00 |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

A disparidade entre os recursos demonstrados na Tabela 1 em relação à Tabela 2 é evidente. Em todos os anos, entre 2022 e 2025, os valores destinados à Educação Profissional e Tecnológica representam cerca de três vezes os valores destinados à Educação Básica. Essa discrepância é perceptível no demonstrativo da Lei Orçamentária Anual - LOA de 2025. Nele há um registro de 650 estudantes matriculados na Educação Básica e 250 na Educação Profissional e Tecnológica, situação que indica um volume de recursos inversamente proporcional ao número atendido de estudantes em cada nível de ensino. A diferença também é percebida na distribuição dos recursos para o atendimento das despesas, que além daquelas mencionadas para a Educação Básica, inclui também despesas como: manutenção e conservação de bens imóveis, fornecimento de alimentação, aquisição de aparelhos e utensílios domésticos, máquinas, utensílios e equipamentos diversos e equipamentos de TIC (computadores).

Em relação aos recursos obtidos pelo FNDE, dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal - SIAFI (SIAFI, 2025) apontam que esses recursos atendem às despesas do Colun no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Esses recursos são mencionados no Relatório de Gestão da UFMA de 2010:

Recursos recebidos por descentralização de crédito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, referentes ao Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, empregados em aquisição de gêneros alimentícios de qualidade, para atendimento a alunos do Ensino Fundamental. Este programa é particularmente importante para o COLUN, em função da precariedade da situação sócio-econômica majoritária da clientela atendida, além de garantir um direito social (UFMA, 2011, p. 35).

Esses recursos são descritos no Relatório de Gestão da UFMA de 2010 com a denominação de “2.3.3.5 Ação 26298.8744.0001 - Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica”, conforme demonstra a Figura 8, a seguir:

Figura 8 - Recursos do PNAE/FNDE no Colun.

| <b>2.3.3.5 Ação 26298.8744.0001 - Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica</b> |  |
|--|--|
| <i>Dados Gerais da Ação</i>  |  |
| <b>Tipo</b>  | <b>Atividade</b>   |
| Finalidade   | Atender as necessidades nutricionais dos alunos, durante sua permanência na escola, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento, para a aprendizagem e o rendimento escolar, bem como para a formação de hábitos alimentares saudáveis   |
| Descrição  | Esta ação é conhecida como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Ela visa efetuar transferência direta de recursos financeiros às secretarias de educação dos Estados e do Distrito Federal, às prefeituras municipais e às escolas federais para atender alunos da educação básica matriculados em escolas públicas e nas filantrópicas, que tenham registro e certificado no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e que oferecem alimentação escolar e, ainda, as escolas indígenas e escolas localizadas em comunidades quilombolas declaradas no censo escolar. |
| Unidade responsável pelas decisões estratégicas                                      | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE   |
| Unidades executoras  | Fundação Universidade Federal do Maranhão  |
| Coordenador da Ação  | HÉLIS SACAÉ HUMENO   |
| Áreas responsáveis por gerenciamento ou execução                                     | Colégio Universitário – COLUN  |
| Produto (bem ou serviço)   | Aluno atendido   |
| Valor Autorizado   | 55.723,70  |
| Valor Empenhado  | 55.723,70  |

Fonte: UFMA (2011, p. 35).

Assim, os recursos obtidos no âmbito do PNAE/FNDE para atender às demandas de alimentação escolar são destinados aos(às) estudantes da educação básica, o que não abrange os matriculados apenas na educação profissional (UFMA, 2011). Parte significativa dos(as) sujeitos(as) que atuam no cotidiano da gestão da escola desconhecem a forma de gestão dos recursos financeiros, fato que fica evidente no referido relatório de 2011 ao mencionar a forma como esses recursos ingressam no orçamento da UFMA para atendimento das demandas. As

informações recentes sobre esses recursos são encontradas nas notas de crédito orçamentário obtidas em consulta ao SIAFI de 2025, cujo acesso e gerenciamento desse sistema são realizados pela UFMA. Os recursos repassados pelo PNAE/FNDE para atendimento das demandas de alimentação escolar são sintetizados e demonstrados, conforme Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Recursos PNAE/FNDE (Alimentação Escolar da Educação Básica).

| Recursos destinados à Alimentação Escolar no Colun. |  |               |
|---|--|---------------|
| Ano   | Programa   | Valor (R\$)   |
| 2022  | Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE/FNDE | R\$ 54.032,00 |
| 2023  | Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE/FNDE | R\$ 65.395,00 |
| 2024  | Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE/FNDE | R\$ 65.868,00 |
| 2025  | Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE/FNDE | R\$ 64.506,00 |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

Como se pode evidenciar, os recursos destinados à alimentação escolar da Educação Básica também registram um leve aumento entre os anos de 2022 e 2023, todavia, mantêm-se estáveis nos anos seguintes. Apesar dos registros de repasses desses recursos demonstrarem a disponibilização dos mesmos para atendimento de despesas, não são encontrados registros da execução desses valores no sistema, razão pela qual não é possível afirmar se são utilizados.

Em suma, os recursos orçamentários previstos para o atendimento das demandas do Colun no período de 2022 a 2025 são demonstrados conforme Tabela 4, a seguir:

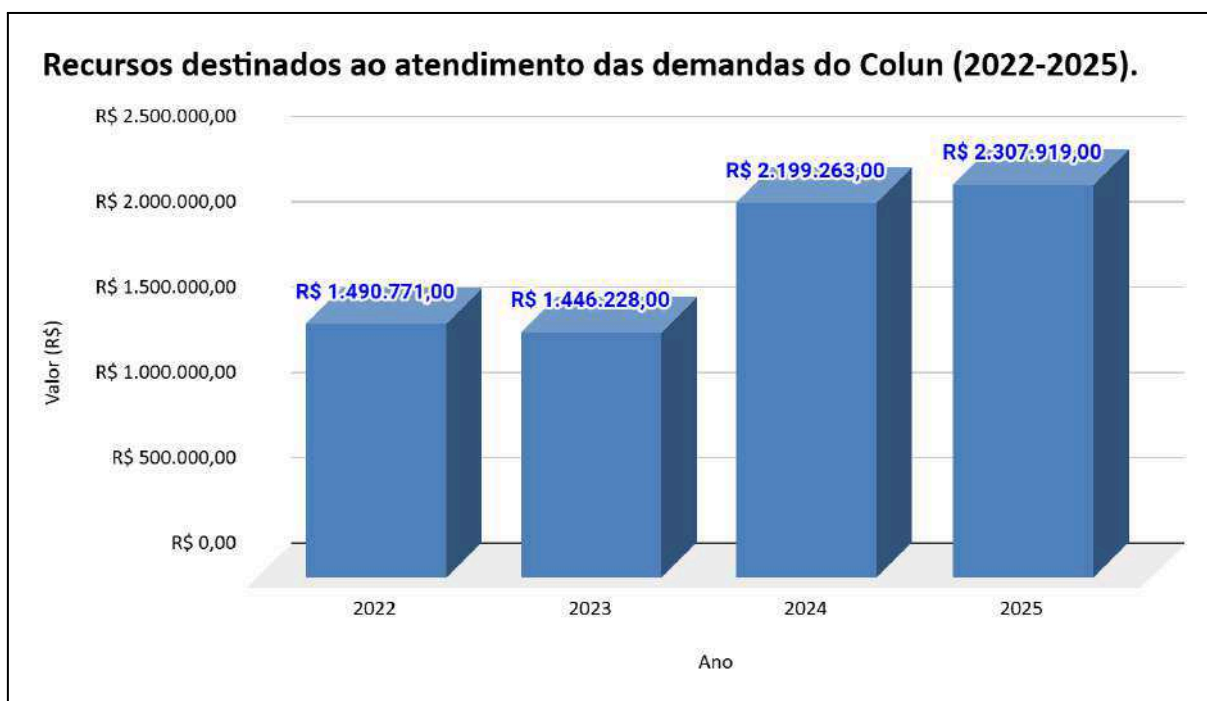
Tabela 4 - Recursos orçamentários Colun - 2022 a 2025.

| Recursos destinados ao atendimento das demandas do Colun (2022-2025). |                  |
|---|------------------|
| Ano   | Valor (R\$)      |
| 2022  | R\$ 1.490.771,00 |
| 2023  | R\$ 1.446.228,00 |
| 2024  | R\$ 2.199.263,00 |
| 2025  | R\$ 2.307.919,00 |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

Esses dados são representados também no gráfico evolutivo, a seguir. Nele se pode observar um salto nos valores entre os anos de 2023 e 2024, o que representa um aumento significativo nos repasses.

Gráfico 1 - Recursos orçamentários do Colun - 2022 a 2025.



Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

Conforme análise gráfica, os valores repassados entre os anos de 2023 e 2024 sugerem a não vinculação ao número de matrículas, seja qual for o nível de ensino. Constata-se que apesar de ter havido redução no número de matrículas entre 2023 e 2024 na Educação Básica e um aumento de apenas 4 matrículas na Educação Profissional e Tecnológica, o incremento de 52,07% nos repasses nesse período.

O demonstrativo financeiro das despesas de manutenção e funcionamento da escola é um dado que reforça a Dependência que desafia a autonomia do Colun, pois é encontrado apenas nos relatórios de gestão da UFMA, com dados consolidados pela Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Transparência - PPGT. A PPGT é responsável por “XIX - planejar, coordenar, executar, controlar e dar transparência às atividades relacionadas aos controles financeiros da UFMA”, bem como os processos de aquisição de materiais e mobiliários (UFMA, 2020, p. 12). Além disso, os dados analisados nesses relatórios sugerem que a gestão financeira do Colun é realizada pela PPGT, com exceção do processo de elaboração da proposta orçamentária anual da escola, que fica a cargo da Coordenação de Gestão e Planejamento (UFMA, 2017), mas é encaminhada à PPGT para inclusão no planejamento central da UFMA (UFMA, 2025b).

Em matéria de elaboração da proposta orçamentária anual do Colun, o Regimento Interno da escola indica que a elaboração e acompanhamento dessa proposta não é submetida ao Conselho Diretor, pois é realizada pela Coordenação de Gestão e Planejamento (UFMA, 2017). Isso evidencia que, no plano normativo interno, questões orçamentárias e financeiras não estão obrigadas a serem submetidas à apreciação e deliberação pelo mecanismo de participação coletiva da escola, ou seja, permite-se que essa matéria não seja debatida e decidida de forma coletiva entre os representantes da comunidade escolar. Contudo, o Plano de Ação do PPP (2023-2027) traz essa matéria incluída nas metas para o alcance do objetivo de “Promover a gestão participativa do orçamento escolar” (COLUN, 2023, p. 57).

A situação da dinâmica do orçamento público federal, que opera sobre a UFMA e, por consequência, sobre o Colun, surge como elemento que aprofunda a Dependência na realidade em estudo. Conforme apontado por Santos (2006):

A gestão financeira das escolas públicas está, atualmente, condicionada à dinâmica das finanças públicas, ou seja, aos limites impostos pelo orçamento público, aos contingenciamentos (restrições) definidos pelas disponibilidades financeiras, às prioridades nos gastos com custeio (gastos correntes) e não com gastos de capital (gastos com investimentos), à dívida pública [...] e às prioridades políticas dos governantes que não são, necessariamente, os anseios da comunidade escolar (Santos, 2006, p. 167).

Em face do exposto, além das ações que dependem dos processos organizativos da gestão universitária da UFMA, o Colun também está sujeito às limitações de disponibilidade financeira impostas pelas prioridades orçamentárias do Governo Federal, o que fica mais evidente nos contingenciamentos desses recursos. Esse mecanismo consiste no bloqueio temporário e reversível de parte das despesas não obrigatórias previstas na LOA e visa o equilíbrio das contas públicas e o cumprimento de metas fiscais. Ocorre que, enquanto vigoram os contingenciamentos, a escola vê-se ainda mais limitada no alcance dos objetivos por ela traçados.

Todavia, a Dependência não é sentida apenas na parte financeira. Outras áreas também são afetadas e impactam a autonomia da escola na realização de ações, conforme aponta o diagnóstico do PPP (COLUN, 2023):

[...] aspectos do ambiente de trabalho que precisam ser melhorados foram levantados: melhor infraestrutura das salas de aula (a partir de reforma, limpeza, pintura, substituição do mobiliários e ajuste do controle de iluminação das janelas) e setores (disponibilização de computadores em bom estado de funcionamento, ar condicionado, bebedouros, banheiros diferenciados para servidores - por sexo), realização de manutenção e reparos em instalações e equipamentos, melhor disponibilização de recursos multimídia para estudantes e docentes, melhor conservação da

higiene dos banheiros, aumento no quadro de servidores de forma a atender a demanda, medidas de segurança mais rígidas, a exemplo do controle de entrada e disponibilização de alimentação saudável aos servidores [sic] (COLUN, 2023, p. 54).

As demandas de infraestrutura, aquisições de equipamentos e materiais, limpeza e conservação, equipamentos de tecnologia da informação, gestão de pessoas e de segurança são evidenciadas como necessidades estruturais para o bom funcionamento da escola. Tais demandas dependem de ações de instâncias da gestão universitária da UFMA para serem atendidas, como: Superintendência de Infraestrutura - SINFRA, Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Transparência - PPGT, Agência de Tecnologia da Informação - AGETIC e Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP. Esses gargalos decorrem da dinâmica de gestão observada na dimensão externa da Hierarquia, o que demonstra como esses aspectos estão inter-relacionados e impactam na autonomia da gestão do Colun.

A Dependência também é evidenciada no atendimento de estudantes matriculados(as) da Educação Especial, conforme ressalta o diagnóstico do PPP (COLUN, 2023):

Os dados obtidos também ressaltaram que as dependências físicas do Colégio Universitário só permitem acessibilidade EM PARTE aos estudantes público alvo da Educação Especial, evidenciando uma certa 'restrição de acesso e uso' e, portanto, necessidade de maiores adequações e investimentos nesse aspecto (COLUN, 2023, p. 51-52).

O cenário apresentado destaca forte dependência nas ações relacionadas à infraestrutura, como citada em diversos trechos do PPP; que o Colun tem feito esforços no diagnóstico de suas necessidades e, em parte, utilizado mecanismos de participação coletiva para a definição de seus objetivos, como a aprovação do seu projeto de escola e do plano de ação decorrente. Importa deixar claro que parte da realização desses objetivos dependem de agentes externos, o que corrobora para que a Dependência emergja como obstáculo à autonomia da gestão do Colun, ao impactar de forma negativa as esferas político-administrativa, pedagógica e financeira.

A categoria Gerencialismo emerge da dinâmica de gestão do Colun, inspirada no gerencialismo do modelo empresarial, que prima pela eficiência, por resultados e metas quantificáveis e mensuráveis, por meio da aplicação de instrumentos de controle e avaliação de desempenho. Ball (2004, p.1117) explica a abordagem ao relacionar a prática de ensino:

A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia.

A partir dessa perspectiva, o Gerencialismo opera com foco no resultado, no nível de desempenho e formas de qualidade que reduzem o ensino e a aprendizagem a processos de produção e fornecimento para atender às demandas de mercado. Essa concepção contrasta com a realidade proclamada nos documentos normativos analisados, sobretudo no Projeto Político Pedagógico, a gestão democrática é afirmada como indutora e inspiradora da práxis realizada na escola, como por exemplo:

A partir de meados de 2008 foram realizadas um conjunto de discussões e ações junto a todos os segmentos da comunidade escolar para a reformulação da proposta pedagógica anterior, as quais, impulsionadas por novas e crescentes demandas educacionais, levaram à sistematização deste documento como fruto da participação coletiva e, portanto, base de um processo de gestão democrática (COLUN, 2023, p. 24).

O PPP do Colun também menciona a gestão democrática como um dos princípios que fundamentam a constituição do projeto atual da escola:

Como princípios fundamentais do PPP destaca-se: a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; c) Gestão democrática enquanto princípio consagrado pela Constituição vigente, que abrange as dimensões pedagógicas, administrativa e financeira; d) Liberdade, enquanto outro princípio constitucional, e; e) Valorização do magistério, sendo este central na discussão do projeto político-pedagógico (COLUN, 2023, p. 5)

A gestão democrática ainda que mencionada ou proclamada no texto de documentos, traços do Gerencialismo emergem também em enunciados dos mesmos, como percebido no PPP (2023-2028) e no Relatório de Gestão da UFMA - 2024. No PPP, são observados conceitos típicos da gestão empresarial, como “plano de ação”, “metas” e “prazo de execução”, mencionados em diversos trechos do documento, por exemplo:

Com base no contexto de experiências vivenciadas, com situações-problema, conflitos externalizados e desafios a serem superados e alcançados, construímos um Plano de Ação do Projeto Político Pedagógico, contemplando seis dimensões (Infraestrutura, Orçamento, Gestão de Pessoas, Processo Ensino-Aprendizagem, Gestão Participativa e Função Social da Escola), com seus objetivos, metas, responsáveis e prazo de execução das metas pretendidas, a seguir (COLUN, 2023, p. 55).

Situação semelhante se percebe quando o PPP aborda o planejamento anual da escola:

As diretrizes para esse planejamento anual surgem a partir de uma avaliação minuciosa do trabalho pedagógico desenvolvido e dos resultados alcançados no ano letivo anterior, os quais nortearam a definição de metas, estratégias e ações para o ano letivo em curso tendo em vista a melhoria do processo educativo (COLUN, 2023, p. 24).

O uso de terminologias inspiradas em conceitos utilizados na gestão empresarial é evidente no conteúdo do Projeto Político Pedagógico do Colun, de modo mais evidente na parte que contempla o Plano de Ação, embora esse documento afirme que esse plano tenha sido...

[...] pensado numa vertente reflexiva, de análise das situações vivenciadas pelos professores, técnico-administrativos, representantes estudantis, familiares e/ou responsáveis, estagiários, dentre outros. Para tanto, utilizamos instrumentos de coleta de dados já mencionados na seção anterior, bem como em situações apontadas nos Conselhos de Classe, Conselho Diretor, Encontros Família-Escola, reuniões de áreas, dentro outros espaços de participação coletiva e escuta individual nos diversos setores da escola [sic] (COLUN, 2023, p. 56).

O Plano de Ação traça as ações e estratégias de implementação do projeto, além de sua execução, monitoramento, avaliação e reflexão dos processos em tempo de execução. Esse plano, que integra o próprio PPP, contempla seis eixos principais: Infraestrutura, Orçamento, Gestão de Pessoas, Processo Ensino-Aprendizagem, Gestão Participativa e Função Social da Escola. Contempla ainda objetivos, metas, prazos e responsáveis pela execução das ações planejadas (COLUN, 2023). O Plano de Ação é estruturado conforme Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Plano de Ação do PPP do Coun (2023-2027).

| Dimensão   | Objetivos                                  | Metas   | Responsáveis               |
|--|--|---|----------------------------|
| Infraestrutura   | - Ampliar a infraestrutura geral da escola | - Construir um auditório com capacidade para 90 pessoas em cinco anos                                 | - Gestão/<br>Administração |
|  |  | - Construir mais 06 (seis) salas de aula em até cinco anos  | - Gestão/<br>Administração |
|  |  | - Realizar reforma dos vestiários e banheiros em até dois anos  | - Gestão/<br>Administração |
|  |  | - Construção de mais 02 banheiros em até dois anos  | - Gestão/<br>Administração |
|  | - Ampliar o espaço físico da Biblioteca    | - Construir 03 cabines de estudos individuais e 02 cabines de estudos coletivos nos próximos 02 anos; | - Gestão/<br>Administração |
|  | - Readequar a estrutura dos Laboratórios   | - Reformar o Laboratório de Informática no prazo de um ano  | - Gestão/<br>Administração |
| - Adquirir Laboratórios móveis multimídia em até dois anos |  | - Gestão/<br>Administração  |                            |

| Dimensão   | Objetivos   | Metas   | Responsáveis                         |
|--|---|---|--------------------------------------|
|  |   | - Adquirir mobília para os Laboratórios de Humanas, Linguagens, Matemática, Ciências e Enfermagem no prazo de até dois anos   | - Gestão/<br>Administração           |
|  |   | - Criar Laboratório Multifuncional para a Educação Profissional em até dois anos  | - Gestão/<br>Administração           |
|  | Criar espaços de vivência na escola   | - Construção de espaços com mesas, bancos e recursos lúdicos em até três anos   | - Gestão/<br>Administração           |
|  | - Promover a acessibilidade no espaço da escola                                 | - Instalar piso tátil, com contraste de cores, nas dependências da escola no prazo de um ano  | - Gestão/<br>Administração           |
| - Identificar os espaços da escola com placas em braile/fonte ampliada e mapa tátil no prazo de um ano |   | - Gestão/<br>Administração  |                                      |
| Orçamento  | - Promover a gestão participativa do orçamento escolar                          | - Apresentar relatório financeiro da escola anualmente em espaços coletivos da escola   | Gestão, áreas e setores              |
|  |   | - Apresentar previsão orçamentária anual em espaços coletivos da escola   | - Gestão/<br>Administração           |
|  |   | - Aprimorar mecanismos de participação coletiva nos usos do recurso orçamentário anual por área e setores   | - Gestão, áreas e setores            |
| Gestão de Pessoas  | - Desenvolver estratégias para valorização dos servidores                       | - Implementar ambientação com realização de curso, palestra e material informativo para o acolhimento de novos servidores a cada ingresso                             | - Comissão de Acolhimento/<br>Gestão |
|  |   | - Promover homenagem aos servidores em processo de aposentadoria  | Gestão e Comissão                    |
|  | - Implementar ações para garantia do desenvolvimento de servidores              | - Realizar convênios com outras instituições para a criação de Dinter e Minter no prazo de até 03 anos  | - Gestão                             |
|  |   | - Realizar, no mínimo, duas ações anuais (cursos, capacitação, programa de formação docente, dentre outros) para aprimoramento de desenvolvimento de servidores       | - Gestão e Servidores                |
| Processo Ensino-Aprendizagem   | - Oferecer educação pública, de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada | - Aprovar, implementar e acompanhar a reformulação curricular do ensino fundamental, do ensino médio regular e do ensino médio técnico integrado, no prazo de 4 anos; | - Comissão da Proposta Curricular    |
|  |   | - Criar uma resolução de Estágio Supervisionado do COLUN, no prazo de um ano;   | - Gestão, Comissão e                 |
|  |   | - Revisar a proposta de Avaliação do COLUN, no prazo de um ano;   | - Comissão de Avaliação              |

| Dimensão                | Objetivos   | Metas  | Responsáveis  |
|-------------------------|---|--|---|
|                         |   | - Redimensionar a proposta curricular do curso Técnico em Enfermagem, no prazo de um ano;  | - DTP, Coordenação de Educação Profissional e Docentes do curso Técnico em Enfermagem |
|                         |   | - Ofertar cursos de pós-graduação stricto sensu e lato sensu, indicando a criação de pelo menos um curso no prazo de três anos   | - Gestão e servidores   |
|                         |   | - Fortalecer a política de assistência estudantil, ampliando a oferta de pelo menos mais 50% do quantitativo de bolsas (transporte e alimentação), no prazo de dois anos | - Gestão e NAE  |
| Gestão Participativa    | - Fortalecer a gestão participativa no COLUN, envolvendo todos os segmentos que compõem a comunidade escolar      | - Estimular a reativação da Associação de Pais, Mães e Responsáveis, com espaços formativos durante os Encontros Família-Escola  | - Gestão e DTP  |
|                         |   | - Desenvolver projetos de liderança estudantil, de forma anual   | - DTP e Grêmio  |
|                         |   | - Estimular o funcionamento do Grêmio, garantindo a autonomia do movimento estudantil, a partir do início de cada ano letivo   | - NAE e Gestão  |
|                         |   | - Garantir um dia por semana para cada área/setor destinado às reuniões, planejamentos coletivos e individuais.  | - Gestão, Coordenações e DTP  |
| Função social da escola | - Oferecer projetos de extensão que alcancem a comunidade em conformidade com a política e filosofia do COLUN;    | - Ofertar, pelo menos, 04 projetos e/ou atividades de extensão por ano;  | - COPPEX e Servidores   |
|                         | - Desenvolver projetos de pesquisa que alcancem a comunidade em conformidade com a política e filosofia do COLUN; | - Incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa que contribuam na melhoria social e repercutam educacional no COLUN   | - COPPEX e Servidores   |
|                         |   | - Realizar bianualmente seminário de divulgação e avaliação de projetos desenvolvidos na escola  | - COPPEX e Servidores   |
|                         | - Fomentar a qualidade da formação docente por meio do Estágio Supervisionado aos licenciandos.                   | - Realizar seminário anual de estágio supervisionado no COLUN;   | - Coordenação de Estágio e Servidores   |

Fonte: Adaptado de COLUN (2023, p. 57-60).

A partir do quadro acima, a dimensão que possui o maior número de metas vinculadas é “Infraestrutura” com 12 ações previstas, seguido de “Processo de ensino-aprendizagem”, com 6 ações previstas. Isso demonstra a ênfase que a Gestão do Colun tem imprimido para o horizonte de 2023 a 2027, tempo de vigência do PPP atual. Os anseios para aumentar a participação dos sujeitos na gestão da escola se concentram nas ações previstas nas dimensões “Orçamento” e “Gestão Participativa”, que juntas representam 7 metas previstas.

Em “Orçamento”, a maior parte das ações consiste em apresentação de relatórios em espaços coletivos da escola. Fora desse contexto, uma ação surge como a mais significativa para o objetivo de promover a gestão participativa na escola é a que visa “Aprimorar mecanismos de participação coletiva nos usos do recurso orçamentário anual por área e setores” (COLUN, 2023, p. 58), todavia, o documento não explicita qual percurso para o alcance desse objetivo, pois limita-se a apenas indicar os atores “Gestão, áreas e setores” como responsáveis pela execução dessa meta. Importante ressaltar que quando o Plano de Ação do PPP aponta a “Gestão” como ator responsável pela realização de ações, inclui também atores que exercem suas funções fora do Colun, vinculados à gestão da UFMA.

O Plano de Ação do PPP contempla, ainda, uma dimensão específica sobre “Gestão Participativa”. Essa dimensão tem como objetivo “Fortalecer a gestão participativa no COLUN, envolvendo todos os segmentos que compõem a comunidade escolar” (COLUN, 2023, p. 59). Nas metas para esse objetivo, é possível constatar que, à época da publicação do PPP, a Associação de Pais, Mães e Responsáveis e o Grêmio Estudantil não participavam da gestão da escola em razão de não estarem em funcionamento. As demais ações para promover a participação nas decisões da gestão da escola se consubstanciam em projetos de liderança estudantil e realização de reuniões de planejamento. Além dessas dimensões, não se constata outra que abordasse aspectos de gestão democrática na escola.

O Gerencialismo implica também na concepção de gestão orientada a resultados. Esse aspecto é percebido no Plano de Desenvolvimento Institucional/Projeto Pedagógico Institucional da UFMA - PDI/PPI. O PDI/PPI prevê o Plano de Desenvolvimento Acadêmico (PDA) para o Colun, que estabelece metas e objetivos a serem alcançados nesse período, conforme Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Plano de Desenvolvimento Acadêmico do Colun (2022-2026).

| Objetivos  | Cronograma   |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  | 2022   | 2023   | 2024   | 2025   | 2026   |
| Oferecer uma educação de excelência e inclusiva para os alunos.  | 30 alunos ingressantes no ensino superior.             | 36 alunos ingressantes no ensino superior.     | 42 alunos ingressantes no ensino superior.     | 50 alunos ingressantes no ensino superior.     | 60 alunos ingressantes no ensino superior.     |
| Fortalecer o atendimento educacional especializado.  | 2 alunos ingressantes no ensino superior.              | 2 alunos ingressantes no ensino superior.      | 2 alunos ingressantes no ensino superior.      | 2 alunos ingressantes no ensino superior.      | 2 alunos ingressantes no ensino superior.      |
| Ampliar a interação por meio de intercâmbios com outras escolas vinculadas.  | 2 eventos.   | 3 eventos.                                     | 4 eventos.                                     | 5 eventos.                                     | 6 eventos.                                     |
| Promover a participação dos alunos em eventos científicos e culturais.   | 10 eventos.  | 12 eventos.                                    | 15 eventos.                                    | 18 eventos.                                    | 20 eventos.                                    |
| Oferecer projetos de extensão que alcancem a comunidade em conformidade com a política e filosofia do Colégio Universitário. | 3 projetos de extensão institucionalizados.            | 5 projetos de extensão institucionalizados.    | 8 projetos de extensão institucionalizados.    | 12 projetos de extensão institucionalizados.   | 15 projetos de extensão institucionalizados.   |
| Oferecer uma educação de excelência, inclusiva e profissional.   | 13 alunos ingressantes no mercado de trabalho.         | 13 alunos ingressantes no mercado de trabalho. | 13 alunos ingressantes no mercado de trabalho. | 13 alunos ingressantes no mercado de trabalho. | 13 alunos ingressantes no mercado de trabalho. |
| Adequar as funções de direção em conformidade com o novo regimento interno da escola.  | 1 cargo de direção (CD).                               | Manter.  | Manter.  | Manter.  | Manter.  |
| Reformular o Projeto Político Pedagógico da escola   | 1 projeto político pedagógico do Colégio Universitário | Manter.  | Manter.  | Manter.  | Manter.  |

| Objetivos  | Cronograma  |                                     |                                     |                                     |                                     |
|--|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
|  | 2022  | 2023                                | 2024                                | 2025                                | 2026                                |
| Reformular a Resolução de interstício de acordo com a carreira EBTT.   | 1 resolução de interstício do Colégio Universitário.        | Manter.                             | Manter.                             | Manter.                             | Manter.                             |
| Readequação dos planos dos cursos técnicos integrados (meio ambiente e administração).   | Elaboração de um novo plano dos cursos técnicos integrados. | Manter.                             | Manter.                             | Manter.                             | Manter.                             |
| Capacitar o seu quadro docente e técnico administrativo com cursos de pós graduação stricto sensu e formação continuada.                                   | 09 solicitações de afastamento.                             | 09 solicitações de afastamento.     | 09 solicitações de afastamento.     | 09 solicitações de afastamento.     | 09 solicitações de afastamento.     |
| Aumentar o quantitativo de material didático pedagógico e equipamentos para auxílio nas aulas presenciais.   | 150 materiais didático-pedagógicos.                         | 165 materiais didático-pedagógicos. | 180 materiais didático-pedagógicos. | 200 materiais didático-pedagógicos. | 220 materiais didático-pedagógicos. |
| Estimular a cultura da pesquisa científica e da extensão com projetos aprovados por órgãos de fomento ou pela UFMA.  | 14 projetos registrados na COPPEX.                          | 18 projetos registrados na COPPEX.  | 22 projetos registrados na COPPEX.  | 26 projetos registrados na COPPEX.  | 30 projetos registrados na COPPEX.  |
| Difundir entre os professores da escola a cultura da inclusão e da adaptação pedagógica direcionadas aos alunos com necessidades educacionais específicas. | 4 cursos ofertados.   | 4 cursos ofertados.                 | 4 cursos ofertados.                 | 4 cursos ofertados.                 | 4 cursos ofertados.                 |

Fonte: Adaptado de UFMA (2022b, p. 136-138).

A partir do quadro acima, a concepção de desenvolvimento escolar é baseada em metas com métricas quantitativas, que abrangem as áreas de ensino, pesquisa, extensão e também a área administrativa. Situação semelhante é percebida no quadro de objetivos e ações que, além destes, contempla os indicadores de performance do Plano de Desenvolvimento Acadêmico estipulado para o período 2022-2026, conforme Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Objetivos, Metas e Ações do Colun - 2022-2026.

| Cód.  | Objetivos   | Indicadores   | Metas   | Ações Institucionais   |
|-------|---|---|---|--|
| EBTT1 | Oferecer uma educação de excelência, inclusiva e profissional   | Ingresso dos alunos no mercado de trabalho                                    | Manter o índice de 13 alunos ingressantes no mercado      | Orientação e qualificação efetiva dos alunos da educação técnica quanto à sua formação profissional e destinada ao mercado de trabalho |
| EBTT2 | Fortalecer o atendimento educacional especializado  | Aprovação dos alunos público-alvo da educação especial em cursos de graduação | Manter o índice de 2 alunos ingressantes                  | Aquisição de novos recursos na área (humanos e materiais) promovendo o fortalecimento do AEE   |
| EBTT3 | Ampliar a interação por meio de intercâmbios com outras escolas vinculadas  | Quantidade de visitas técnicas e intercâmbios realizados                      | Aumento de 50% na participação em eventos de intercâmbio  | Proposição de diálogos e parcerias com as demais escolas vinculadas  |
| EBTT4 | Promover a participação dos alunos em eventos científicos e culturais   | Projetos de pesquisa, extensão e culturais desenvolvidos na escola            | Aumento em 20% a participação em eventos dessas naturezas | Buscar recursos orçamentários para possibilitar a participação de um maior número de alunos nos eventos mencionados                    |
| EBTT5 | Oferecer projetos de extensão que alcancem a comunidade em conformidade com a política e filosofia do Colégio Universitário | Quantidade de projetos em desenvolvimento no âmbito da extensão               | Aumentar em 60% a quantidade de projetos                  | Estimular os docentes da Instituição para concorrerem, desenvolverem e participarem das ações de extensão da UFMA                      |
| EBTT6 | Adequar as funções de direção em conformidade com o novo regimento interno da escola  | O novo organograma do Colégio Universitário                                   | Aumento de 200 % no número de CD                          | Diálogos e solicitações junto às Pró-Reitorias competentes   |

| Cód.   | Objetivos   | Indicadores  | Metas  | Ações Institucionais  |
|--------|---|--|--|---|
| EBTT7  | Reformular o Projeto Político Pedagógico da escola  | A construção do novo Projeto Político Pedagógico do Colégio Universitário  | 100 % do novo projeto finalizado                   | Instauração de comissão própria para elaboração do novo PPP   |
| EBTT8  | Reformular a Resolução de interstício de acordo com a carreira EBTT   | Nova resolução que regulamentará o interstício da carreira EBTT            | 100 % da nova resolução de interstício finalizada. | A Comissão Permanente de Pessoal Docente trabalhando nessa nova resolução                                       |
| EBTT9  | Readequação dos planos dos cursos técnicos integrados (meio ambiente e administração)   | Novos planos dos cursos técnicos modelados ao ensino integrado             | 100 % dos novos planos de cursos técnicos          | Criação de comissões específicas para elaboração dos novos planos de cursos                                     |
| EBTT10 | Capacitar o seu quadro docente e técnico administrativo com cursos de pós-graduação stricto sensu e formação continuada                                   | Quantidade de docentes e técnicos com especialização, mestrado e doutorado | Manter o índice de servidores                      | Liberação dos servidores que ingressaram em programas de pós-graduação no ano de 2022                           |
| EBTT11 | Aumentar o quantitativo de material didático pedagógico e equipamentos para auxílio nas aulas presenciais   | Número de materiais e equipamentos disponíveis                             | Aumento de 10 %                                    | Destinar parte do orçamento do COLUN (capital) para a compra de novos materiais didático pedagógicos            |
| EBTT12 | Estimular a cultura da pesquisa científica e da extensão com projetos aprovados por órgãos de fomento ou pela UFMA  | Quantitativo de projetos aprovados nas diferentes áreas do conhecimento    | Aumento de 30 %                                    | Divulgar e estimular entre os servidores do COLUN a participação em editais de extensão, de pesquisa e inovação |
| EBTT13 | Difundir entre os professores da escola a cultura da inclusão e da adaptação pedagógica direcionadas aos alunos com necessidades educacionais específicas | Número de cursos de capacitação para a educação inclusiva                  | Manter o índice de cursos ofertados                | Divulgar e estimular entre os professores do COLUN a participação nesses cursos                                 |

Fonte: Adaptado de UFMA (2022b, p. 146-147).

Assim como as metas, os indicadores apontados são orientados por métricas quantitativas, definidas por fórmulas que medem o índice de cumprimento do PDA, conforme o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Indicadores de Performance do PDA do Colun 2022-2026.

| Indicadores   | Fórmulas   |
|---|--|
| Ingresso dos alunos no mercado de trabalho.   | Soma do número de alunos egressos ativos no mercado de trabalho.     |
| Aprovação dos alunos público-alvo da educação especial em cursos de graduação.                            | Número de matrículas efetivas nos cursos de graduação.               |
| Quantidade de visitas técnicas e intercâmbios realizados.   | Número de eventos realizados.  |
| Projetos de pesquisa, extensão e culturais desenvolvidos na escola.                                       | Soma do número de projetos desenvolvidos na escola.                  |
| Quantidade de projetos em desenvolvimento no âmbito da extensão.  | Soma dos projetos de extensão realizados.                            |
| O novo organograma do Colégio Universitário.  | Número de cargos efetivamente homologados.                           |
| A construção do novo Projeto Político Pedagógico do Colégio Universitário.                                | 1 (um) novo projeto político pedagógico.                             |
| Nova resolução que regulamentará o interstício da carreira EBTT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica). | 1 (um) nova resolução de interstício.                                |
| Novos planos dos cursos técnicos modelados ao ensino integrado.   | 2 (dois) novos planos de cursos técnicos integrados ao ensino médio. |
| Quantidade de docentes e técnicos com especialização, mestrado e doutorado.                               | Número de servidores interessados em realizar pós-graduação em 2022. |
| Número de materiais e equipamentos disponíveis.   | Soma das aquisições.   |
| Quantitativo de projetos aprovados nas diferentes áreas do conhecimento.                                  | Soma do número de projetos aprovados.                                |
| Número de cursos de capacitação para a educação inclusiva.  | Número de cursos oferecidos.   |

Fonte: Adaptado de UFMA (2022b, p. 176-177).

As fórmulas estabelecidas buscam aferir percentuais e quantitativos de ações realizadas no período estabelecido pelo cronograma de desenvolvimento da escola, estabelecido no planejamento estratégico da UFMA. Com isso, constata-se que o planejamento das ações do Colun, apesar de discutido dentro da escola, se dá fora dela por meio de outros instrumentos vinculados à UFMA, sua mantenedora.

O processo de avaliação do desempenho é um traço evidente do Gerencialismo que emerge na realidade estudada, em especial no Projeto Político Pedagógico do Colun e no Relatório de Gestão da UFMA.

Segundo o PPP, o processo avaliativo é tido como a “expressão de um macroplanejamento democrático”, cuja revisão se dá de forma periódica para que as avaliações e ajustes necessários sejam efetuados. O documento traz que tais ajustes não se limitam à mera reprodução de modelos impostos de cima para baixo no contexto escolar, mas que visam atender às mudanças promovidas pelas exigências emergentes dos princípios educacionais “educação para humanização, emancipação, inclusiva e com cultura de paz” (COLUN, 2023, p. 61). À vista disso, a avaliação do PPP é estabelecida com uma revisão geral após cinco anos e duas revisões parciais bianuais, conforme Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Cronograma de Avaliação do PPP.

| Ano  | Ação   |
|------|--|
| 2023 | Início da vigência do PPP                      |
| 2024 | -  |
| 2025 | 1ª revisão (indicativo de ajustes)             |
| 2026 | -  |
| 2027 | 2ª revisão (Avaliação da implementação do PPP) |

Fonte: Adaptado de COLUN (2023, p. 62).

A primeira revisão do PPP prevista para o ano de 2025, até o momento da coleta de dados dessa pesquisa, ainda não havia sido realizada, razão pela qual não é possível o acesso aos resultados alcançados durante a metade da vigência do projeto. O documento cita ainda que no exaurimento do prazo de vigência do PPP, o mesmo é submetido a uma ampla e coletiva avaliação dos impactos no Colun. Os resultados dessa avaliação são tomados para fins de “atualização ou reestruturação parcial ou total do documento” (COLUN, 2023, p. 62).

No Relatório Gestão da UFMA, quando trata da gestão do Colun, também externaliza traços do Gerencialismo ao considerar o alcance de resultados em termos quantitativos, relacionados à Educação Básica:

Em 2024, o total de matrículas na Educação Básica foi de 607 alunos, distribuídos em 314 alunos no Ensino Fundamental e 293 alunos no Ensino Médio, e destes, 136 alunos são do Ensino Médio Regular e 157 alunos do Ensino Médio Integrado.

A execução desta ação tem como focos principais: proposição de atividades pedagógicas nas diversas áreas do saber em seus vários níveis; propiciar atividades de pesquisa e extensão; aquisição de material de consumo; pagamento de diárias e passagens a servidores para a participação em

eventos e capacitação; e representação da escola através da participação de alunos em eventos científicos e culturais no país.

Por demais, destaca-se que nos últimos três anos, o COLUN vem mantendo bons índices de aprovações no ENEM, e tem atingido a meta no IDEB (UFMA, 2025b, p. 118).

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, também ofertada pelo Colun, é destacado, além dos aspectos quantitativos, o foco na formação para o trabalho.

No ano de 2024, o Colégio Universitário totalizou 88 alunos matriculados no Curso Técnico de Administração na modalidade integrada ao Ensino Médio, 69 alunos no Curso Técnico em Meio Ambiente na modalidade integrada ao Ensino Médio e 53 alunos no Curso Técnico em Enfermagem Subsequente, totalizando 210 alunos distribuídos nos três cursos e nas duas modalidades. Na execução do programa de atendimento da Educação Profissional, o Colégio Universitário destaca o pagamento de auxílio financeiro ao estudante para custear despesas com atividades realizadas com os alunos dos Cursos Técnicos, como aulas práticas de campo, inclusive realizadas em outros municípios, como forma de enriquecer os conhecimentos dos alunos e propiciar a vivência prática como meio de trabalho, além dos resultados obtidos através da inserção de alunos no mercado de trabalho e em programas de estágios (UFMA, 2025b, p. 118).

Os destaques do Relatório de Gestão acima revelam traços de um modelo de gestão orientada a resultados que reforça a influência do Gerencialismo nos instrumentos normativos que orientam o fazer da gestão do Colun. A partir disso, constata-se que o Gerencialismo está imerso em meio à gestão que o Colun pretende democrática, o que sugere que essa gestão se desenvolve em um contexto de contradição, revelado pelo conflito entre o princípio da gestão democrática do ensino e a práxis da gestão gerencialista na escola. Souza (2021) denuncia os riscos dessa práxis empresarial, pois prioriza...

[...] critérios gerencialistas a fim de tornar os espaços educativos mais eficazes e eficientes, alcançando índices numéricos, deixando assim, de lado, a essência do principal fim educativo que é a formação crítica e cidadã dos sujeitos aprendentes (Souza, 2021, p. 120).

Embora seja enunciada a gestão democrática nos princípios e diretrizes dos instrumentos normativos e de planejamento estratégico do Colun e da UFMA, o Gerencialismo é percebido no bojo desses documentos quando influenciam e orientam o fazer da gestão da escola na busca pela eficiência, resultados e metas quantificáveis e na aplicação de instrumentos de controle e avaliação de desempenho. Os esforços em alcançar a gestão democrática são notórios nesses documentos, todavia os desafios à ruptura com o modelo gerencial ainda se impõem. Conforme aponta Souza (2016):

Apesar de existir um aparato legal que defende a implantação da gestão democrática como princípio, tem se estruturado sob os moldes democráticos gerencialistas que influenciam não apenas as políticas de governo, mas a própria cultura da escola no sentido de atender aos números das avaliações externas e às necessidades mercadológicas e neoliberais através da política de premiação e de tantas outras que tem contribuído para a disseminação e manifestação do contexto gerencialista nas escolas (Souza, 2016, p. 33).

No âmbito dessa discussão, a saída apontada para se desvencilhar do Gerencialismo não abrange apenas uma mudança de postura nas políticas educacionais, mas também uma mudança de cultura da escola, que permita avanços maiores em direção à gestão democrática plena.

A análise dos documentos e normativos internos que orientam o fazer da gestão do Colun expõe uma dinâmica de gestão marcada pelos condicionantes Hierarquia, Dependência e Gerencialismo, que apontam para um contexto de contradição entre os preceitos da gestão democrática e a práxis de gestão gerencialista.

A Hierarquia condiciona as ações do Colun tanto nas relações internas como externas, ao impactar na articulação entre as unidades e processos organizacionais, na participação e representação democrática quando define o fluxo decisório verticalizado da escola. Esses aspectos são percebidos nos instrumentos normativos – Estatuto e Regimento Geral da UFMA (UFMA, 2021; 2022a) e Regimento Interno do Colun (UFMA, 2017) – quando tratam da estrutura organizacional e do regramento de competências, condutas e procedimentos. A Dependência condiciona as ações da escola quando a disponibilidade de recursos é definida e gerida por atores externos, ao limitar a autonomia o acesso e a disponibilização de insumos e serviços necessários ao desenvolvimento das atividades escolares, como finanças, aquisição de mobiliários e equipamentos e contratação de serviços terceirizados. Essa categoria é observada no bojo de instrumentos normativos, como o Regimento Interno da Reitoria da UFMA (UFMA, 2020) e no PPP do Colun (COLUN, 2023), quando abordam as competências das unidades organizacionais da UFMA e no diagnóstico do PPP. O Gerencialismo condiciona a gestão escolar da escola quando as ações são orientadas à eficiência, ao alcance de metas e indicadores, e à submissão a avaliações de desempenho. Esses traços são percebidos com maior incidência no PPP do Colun e no PDI/PPI e Relatório de Gestão da UFMA, quando traçam os objetivos, metas, indicadores e os processos avaliativos da gestão da escola.

Por fim, o contexto de contradição evidenciado na dinâmica de gestão do Colun emerge do contraste entre as concepções proclamadas e realizadas nos princípios e diretrizes dos instrumentos normativos e de planejamento estratégico do Colun e da UFMA, ao anunciarem a adoção de preceitos e mecanismos da gestão democrática combinada com termos e estratégias típicos do modelo de gestão empresarial da escola. Isso sugere que o Colun, ao buscar efetivar uma práxis de gestão democrática, empreende em suas ações um modelo de gestão híbrido que se assemelha aos “moldes democráticos gerencialistas” (Souza, 2016, p. 33).

### **3.2 Entre concepções e práticas no Colun: a gestão escolar nas falas dos(as) sujeitos(as)**

Esta subseção trata da análise de entrevistas realizadas com sujeitos(as) apontados nesta pesquisa. Com elas, situa-se a forma de gestão escolar no Colun/UFMA no período de 2022 a 2025, a partir de explicações e sentidos atribuídos pelos(as) entrevistados(as). Como desdobramentos específicos: caracteriza-se atividades-fim e atividades-meio que compõem a organização administrativa, pedagógica e financeira da escola e apreende-se mecanismos usados pela gestão para a realização do planejamento e implementação de ações administrativas, financeiras e pedagógicas no cotidiano da escola.

A estrutura analítica, balizada pelas categorias de referência – gestão escolar, democracia, participação e autonomia –, é constituída a partir dos conceitos-chave abordados nas entrevistas. Esses conceitos – “pertença/história”, “formação/identificação do(a) gestor(a)”, “dispositivos da gestão”, “definições e concepções” e “dificuldades e possibilidades” –, contemplados no seu roteiro (Apêndice B), orientam as unidades de sentidos discutidas na análise. O ponto de referência é o desenvolvimento das atividades-fim e atividades-meio e os mecanismos utilizados pela gestão para a realização destas, uma vez que identificar os instrumentos, técnicas ou artefatos utilizados contribui para entender o processo, bem como observar influências na gestão da escola. A partir dessas delimitações, são realizadas as correlações com as categorias empíricas, a saber: Hierarquia, Dependência, Gerencialismo e Separação, todas identificadas nas falas do(as) sujeitos(as) e do material escrito lido.

Inicia-se a construção da seção com elementos introdutórios necessários para situar a análise pretendida. Sobre a gestão do Colun/UFMA, constata-se que

ela passa por mudanças periódicas a partir dos processos eleitorais, o que impacta na forma como as ações são desenvolvidas, conforme o que consta no Projeto Político-Pedagógico vigente (COLUN, 2023). Na fala seguinte, identifica-se esse impacto:

(...) a gestão financeira dos recursos, que embora a gente não gerencie o recurso, mas nós direcionamos. Somos nós que fazemos a partir de um processo que eu também considero que antes não era democrático, mas hoje é (...) (Gestor Z)<sup>1</sup>.

O argumento acima sugere que, a cada mandato, o perfil da gestão sofre mudanças. Por isso, analisa-se o período que compreende o mandato do corpo de dirigentes eleitos(as) no processo eleitoral de 2022, com vigência até o ano de 2025, para a identificação de possíveis influências na forma de gestão, a partir do que acontece nas atividades-fim e atividades-meio. A cada interstício a gestão é composta por uma diretoria geral e seis coordenações, das quais apenas os cargos da diretoria geral e das coordenações de Ensino Fundamental e Ensino Médio são eleitos no processo eleitoral de 2022. O provimento dos cargos das demais coordenações é por indicação do diretor geral eleito. Contempla organismos de participação coletiva – Conselho Diretor, Conselho de Classe, Assembleia Escolar, Comissões Intersetoriais e Reuniões com a Gestão, Áreas e Setores –, que atuam na articulação de atividades desenvolvidas e em decisões da escola.

No percurso de ingresso, as trajetórias dos(as) sujeitos(as) que ocupam essas funções são semelhantes; em geral, ingressam na escola por meio de concurso público. O Gestor Z e o Gestor Y fazem destaques a respeito. O Gestor Z diz: “o meu concurso é para professor de história [...] a gente aqui se torna gestor. [...] fui convencido pela comunidade a me candidatar”. O Gestor Y<sup>2</sup> complementa, “Essa é uma função de confiança, né?! [...] eu sou uma pessoa bastante proativa, desenvolvi ideias, minhas atividades como professora, né?!”. Na fala, justifica sua forma de ingresso, “Acho que me destaquei entre outros professores, né?! Que levou a gestão a me convidar pra assumir essa função de coordenadora (...)” (Gestor Y). O critério para participação do pleito eleitoral ou para serem convidados para ocupar cargos é a proeminência dos/as profissionais nas ações que desenvolvem.

---

<sup>1</sup> Informação obtida em entrevista com Gestor Z, realizada em 21.08.2025.

<sup>2</sup> Informação obtida em entrevista com Gestor Y, realizada em 07.08.2025.

Os(as) professores/as com funções na gestão são considerados proeminentes pelo volume de atividades que desempenham, como enfatizado acima e ratificado no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Atividades desenvolvidas pelos(as) professores(as).

| Representação | Função de origem                                    | Atividades que desenvolve   |
|---------------|---|---|
| Gestor Z      | Professor de história                               | Gestão e docência   |
| Gestor Y      | Professora de Química                               | Gestão, coordenação e docência  |
| Conselheiro   | Professor nível médio e integrado com técnico       | Conselheiro, docência, projetos de pesquisa (nacional e local) e projeto de ensino de ciências. |
| Gestor X      | Professora no atendimento educacional especializado | Gestão, coordenação, docência, comissões.   |
| Docente       | Professor de Química                                | Docência, projetos de pesquisa, ensino e extensão e Comitê (Gestão UFMA).                       |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

No sentido das falas, a proeminência destacada advém da capacidade do(a) sujeito(a) em suportar o acúmulo de atribuições e o volume de atividades desempenhadas, o que fortalece a distinção entre aqueles(as) que conseguem e os que não conseguem suportar tal carga. Os(as) que se sobressaem pelo desempenho de multiatividades são escolhidos ou indicados para as funções na gestão, em detrimento daqueles(as) que não possuem essa característica e, portanto, não são merecedores de indicações. A proeminência na atuação dos(as) sujeitos(as) surge como critério informal de legitimação para o acesso às funções de gestão, associada à capacidade de acumular múltiplas atribuições e manter alto nível de produtividade. Esse reconhecimento, expresso nas falas que destacam ser “proativa”, “ter desenvolvido ideias” ou “ter se destacado entre outros professores”, aproxima-se do ativismo pedagógico em sua vertente performática.

O ativismo pedagógico é uma forma de atuação docente que se torna visível e valorizada pela exposição de iniciativas, projetos e resultados (Lira; Bahls; Machado, 2024). Contudo, no contexto do Colun, tal visibilidade deixa de ser apenas expressão de engajamento crítico e passa a funcionar como marcador meritocrático de distinção, ou seja, se sobressai quem demonstra maior capacidade de performar produtividade e suportar sobrecarga. Assim, o ativismo pedagógico, quando capturado pela lógica gerencial, converte-se em instrumento de ranqueamento simbólico entre pares, o que reforça traços do gerencialismo, como a valorização do

desempenho individual, a competitividade e a ideia de mérito associada à eficiência e ao volume de entregas.

A proeminência, portanto, não se constrói apenas como reconhecimento coletivo de liderança, mas como efeito de uma racionalidade administrativa que transforma engajamento em capital simbólico e critério de seleção, ao distinguir os(as) sujeitos(as) “merecedores”, multiativos e produtivos, daqueles considerados menos aptos à ascensão na estrutura da gestão e, portanto, “não merecedores”.

Diante disso, impera que se identifique concepções de Gestão Escolar dos(as) entrevistados(as). A análise permite inferir que duas perspectivas se destacam pelas especificidades contidas, gestão escolar como gestão de pessoas e gestão escolar como meio para alcançar fins. A primeira relaciona gestão escolar a gestar pessoas:

Quando você pensa em gestão escolar, você pensa a escola no seu todo. Pensar a escola no seu todo significa lidar com pessoas. Então você vai gestar pessoas. Não tem como separar isso, né?! Agora, uma gestão de pessoas que se diferencia na forma como você vai trabalhar essas pessoas, né?! Que é o processo de construção de uma educação que seja participativa, que seja democrática, que seja plural (Gestor Z).

A Gestão Escolar é compreendida no contexto da escola como uma totalidade, em que o foco da ação de gestão “lidar” é direcionado para as pessoas. O termo “gestar pessoas” pode ser entendido como expressão do caráter pedagógico da ação gestora de que trata Libâneo (2008), no sentido de um processo de transformação social a partir de uma perspectiva de formação integral, humana e cidadã. A segunda perspectiva destacada envolve a Gestão Escolar como meios para se alcançar fins determinados:

Gestão escolar, de maneira simplista, são os meios que você tem que articular as demandas públicas, com dinheiro público, para você fazer aquele setor funcionar. Por exemplo, aqui é uma escola, o banheiro tem que estar funcionando, a descarga tem que estar funcionando, tem que ter água, tem que ter papel higiênico, tem que ter ar, o teto caiu esses dias, o pessoal veio lá. A gestão escolar deixa o ambiente o mínimo habitável para que o ensino-aprendizagem não seja comprometido (Docente)<sup>3</sup>.

Apesar de evocar o aspecto mediador da gestão escolar, discutido por Paro (2012), quem se pronuncia apresenta uma visão compartimentalizada de gestão, ao conceber a gestão escolar apenas como logística administrativa para a solução de problemas práticos do cotidiano escolar. Essa percepção sugere uma gestão restrita às atividades-meio, evidenciando o condicionante da Separação

---

<sup>3</sup> Informação obtida em entrevista com Docente, realizada em 05.08.2025.

(funcional) ao não reconhecer a relação de interdependência entre administrativo e pedagógico.

Sobre os atributos dos(as) Gestores(as) Escolares, apresentam-nos determinados como “ideais” e/ou “desejáveis”. O carisma é a característica apontada como essencial:

Gestor escolar, ele tem que ser uma pessoa carismática. Eu acho que ele tem que ser uma pessoa, assim, que estimula os seus subordinados a aprender mais, a estudar, assim, inter-relacionar um com o outro de forma bem harmônica, né?! Eu acho que tem que ser uma pessoa que te empolgue, né?! (...) E não aquela pessoa autoritária, severa, entendeu?! (Administrativo)<sup>4</sup>.

Essa percepção revela um senso de que a postura do(a) gestor(a) deve ser aquela que antagoniza o fazer autoritário de mando e subordinação típico de uma gestão centralizadora e burocrática. À vista disso, assim como a flexibilidade e escuta, surgem como traços de liderança relacional e empática, aspectos considerados como essenciais na figura do gestor escolar:

O principal é o carisma... Ser uma pessoa carismática. Eu não digo... Humilde... Tem que ser carismático. Tem que ser flexível. Tem que saber ouvir. Entendeu? Então, meu amigo, em qualquer setor que ele chegue... Ele... Ele desponta. (Familiar)<sup>5</sup>.

Embora se reconheça a existência de uma estrutura formal e hierarquizada, considera-se “bom gestor” aquele que é “flexível”, “carismático” e que “sabe ouvir”. Esses atributos, ainda que revestidos de um discurso de proximidade e diálogo, externam traços do Gerencialismo ao combinar o controle técnico com estratégias de motivação e escuta participativa. Nesse sentido, o(a) Diretor(a) é compreendido(a) como o mediador(a) que garante o equilíbrio entre as partes (professores, alunos e pais) ao exercer uma função de coordenação e ajustamento, e não propriamente de participação democrática, o que evidencia o aspecto centralizador e gerencialista da gestão. Desse modo, a gestão escolar se caracteriza como liderança administrativa, mais próxima do modelo empresarial do que de uma concepção político-pedagógica emancipatória, defendida por Paro (2016).

Quando fazem referência a Gestão Democrática, identificam “pontos positivos” e “pontos negativos” na realização de ações na escola. O Gestor X, se inclui no argumento para expor possível ideia de como as pessoas podem perceber gestão democrática e a sua relação com a participação. Explica:

---

<sup>4</sup> Informação obtida em entrevista com Administrativo, realizada em 05.08.2025.

<sup>5</sup> Informação obtida em entrevista com Familiar, realizada em 11.08.2025.

A gente tem a ideia de que Gestão Democrática é aquela em que [...] garanta a participação dos sujeitos envolvidos no processo. Mas nem sempre, garantir essa participação, significa, vamos dizer, ter uma gestão democrática qualitativa (Gestor X)<sup>6</sup>.

O mesmo gestor justifica o posicionamento ao mencionar, por meio de exemplo, que a presença não é garantia de participação. Observa:

Porque, por exemplo, vamos dizer que na Associação de Pais o representante escolhido não tem o conhecimento necessário para, vamos dizer, lutar por alguma questão que é para beneficiar os próprios pais, vamos dizer assim. Ele vai estar em desvantagem. E a Gestão Democrática tem seus aspectos positivos e negativos. Apenas garantir a representatividade não significa dizer que eu vou estar garantindo uma gestão democrática qualitativa (Gestor X).

Na fala, a representação dos(as) sujeitos(as) escolares é percebida como “ponto positivo” da Gestão Democrática, pois permite a participação nas ações da escola. Por outro lado, os “pontos negativos” consistem na falta de conhecimento dos(as) representantes como obstáculo à participação efetiva desses(as) sujeitos(as) nos ambientes de representação, o que torna a participação formal e não substancial. Embora a fala problematize a limitação da representatividade quando os(as) sujeitos(as) eleitos(as) não dispõem de conhecimento técnico suficiente, sua argumentação desloca a questão da qualidade da gestão democrática para uma suposta fragilidade do próprio modelo. Contudo, o problema não reside na Gestão Democrática enquanto princípio estruturante, mas no modo como ela é operacionalizada. A insuficiência formativa de representantes não invalida o modelo participativo, pelo contrário, evidencia a necessidade de processos institucionais de formação política, transparência informacional e compartilhamento efetivo de saberes.

Uma “gestão democrática qualitativa” (Gestor X) não se reduz ao ato formal da eleição ou indicação, mas exige condições concretas para que os sujeitos exerçam sua representação com autonomia e consciência crítica. Assim, o desequilíbrio de conhecimento ou dificuldade de atuação expõe falhas nos mecanismos de preparação e suporte aos representantes e não uma limitação intrínseca da democracia participativa. Transferir a responsabilidade ao modelo pode reforçar, ainda que indiretamente, uma racionalidade tecnocrática que privilegia especialistas em detrimento do fortalecimento coletivo da comunidade escolar. Essa percepção traduz um distanciamento entre a escola e a sua comunidade, na medida

---

<sup>6</sup> Informação obtida em entrevista com Gestor X, realizada em 07.08.2025.

em que considera o provimento das condições efetivas de participação como responsabilidade dos próprios representantes.

No entanto, a participação efetiva acontece quando as pessoas chamadas ou legitimadas a participar recebem ou possuem condições objetivas para efetivá-la (Bobbio, 2000). Para além da participação formal, é preciso proporcionar condições efetivas de autonomia de representantes, com estratégias educativas, como cursos, palestras, workshops, entre outros, que viabilizem conhecimentos necessários para o pleno exercício da participação desses atores escolares.

A justificativa do Gestor X remete ao entendimento de outros(as) sujeitos(as) sobre a formação de gestores e a representação. As falas são reveladoras de um modo de pensar e agir no cotidiano da instituição. A ideia predominante é que não há relação da formação acadêmica com a função de gestão que desempenha no Conselho. Destaca:

Olha, isso é meio conflituoso, né, porque nós, na licenciatura, nós não fazemos uma disciplina de gestão, não temos essa oportunidade, como o pedagogo normalmente tem gestão, coordenação, mas nós não. Eu sou graduado em História e letras, nessas duas graduações eu não fiz isso (...). Então, eu vejo como um desafio, mas um desafio que eu tenho procurado ler mais sobre gestão, compreender mais sobre gestão para poder tentar fazer o melhor e errar o mínimo possível. (Gestor Z).

A desvinculação da formação acadêmica docente com as funções de gestão que os(as) sujeitos(as) exercem também é destacada em:

Gestão [...], eu não consigo ver relação da formação acadêmica que eu tive na academia, as aulas que eu tive pra você se tornar um coordenador, um diretor etc. Eu não tive disciplinas diretas, certo?! O que eu tenho são as bagagens de vida da minha vida (...) (Docente).

Além de confirmar a percepção dos sujeitos anteriores, a fala a seguir também ressalta a influência dos saberes da experiência nas funções de gestão que exerce:

Com relação a minha formação mesmo, é que não. Eu venho de um curso de exatas, fiz química, meu mestrado, doutorado também foram nessa área de exatas. Dentro de laboratórios, pouco diálogo com as pessoas, então eu não vejo isso da formação em si. Mas como eu sou professora há 16 anos, e nas faculdades que eu trabalhava. Faculdades privadas, eu trabalhei em três. Lá, em Rondônia, eu fui convidada para ser coordenadora de cursos de engenharia. Daí, é que eu fui aprendendo essa coisa da gestão, de conversar com pessoas, de liderar pessoas, de desenvolver esse tipo de atividades também. Então foi pela experiência que eu fui tendo no meu trabalho. Não da minha formação em si, até mesmo porque eu não tenho muitos cursos complementares nessa área de gestão, eu não entendo. (Gestor Y).

As falas destacadas evidenciam que a ausência de disciplinas específicas de gestão na formação inicial não impede o exercício das funções administrativas, pois estas vêm sendo aprendidas no próprio percurso profissional. Sob essa perspectiva, Tardif (2002, p. 36) concebe que o saber docente é plural e se constitui como um “amalgama” de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. No caso dos(as) sujeitos(as) analisados(as), a gestão não decorre de um saber formalmente sistematizado na universidade, mas de um saber construído no cotidiano do trabalho, validado pela prática e incorporado sob a forma de *habitus*, saber-fazer e saber-ser. Conforme Tardif (2002), os saberes experienciais são retraduzidos e polidos pela prática, tornando-se núcleo vital da competência profissional. Assim, ao afirmarem que aprenderam a gerir pela experiência, os(as) gestores(as) revelam a centralidade do trabalho concreto como espaço formativo e produtor de conhecimento profissional.

Para Imbernón (2009), ao criticar modelos formativos descontextualizados e de caráter transmissivo que ignoram a realidade do professor, a formação só adquire sentido quando vinculada ao contexto e às práticas reais do cotidiano escolar, o que rompe com a lógica tecnocrática e uniformizadora. Nessa direção, as falas indicam que o desenvolvimento das competências de gestão ocorre no interior da prática profissional, por meio da interação, da liderança e da resolução de problemas concretos. Assim, longe de representar mera improvisação, o saber de gestão construído pelos sujeitos revela a potência formativa da experiência, ao reafirmar que a profissionalização docente não se esgota na formação acadêmica inicial, mas se consolida na articulação dinâmica entre teoria, prática e contexto institucional.

Apesar das falas sobre a falta de conexão da formação acadêmica inicial com as funções de gestão exercidas, uma fala indica outra realidade quando se trata da função de coordenação pedagógica. O único cargo com formação especializada, ou seja, formação em pedagogia para assumir a função de gestor(a), é a Coordenação Pedagógica. O Gestor X explica:

Quando eles fazem a carta convite, que é essa função de confiança da coordenação pedagógica, eles fazem já visualizando alguém que tenha o curso de Pedagogia. [...] aqui no Colun, que geralmente quem é professor dos anos iniciais tem o curso de Pedagogia. A minha formação acadêmica é Pedagogia e Licenciatura pela UEMA, fiz mestrado em Educação pela UFMA e fiz doutorado em Políticas Públicas pela UFMA e tenho algumas especializações, que são em Educação Especial Inclusiva, tem em

Orientação, Gestão e Supervisão Escolar e tenho em Neuropsicopedagogia (Gestor X).

Esse segmento é o único da escola, dentre o grupo selecionado, que desempenha função de gestão a partir de sua formação e especialização acadêmica. Ao se discutir a formação/identificação dos(as) gestores(as), o foco está na representação e a relação desta com a práxis de gestão desenvolvida no Colun. A partir disso, a questão do fazer democrático emerge quando abordam a representação na Gestão. Sobre esse ponto Gestor Y, argumenta:

Tem relevância, sim, principalmente porque como a escola tem os cursos técnicos que são o carro chefe[...] inclusive, são os cursos que recebem mais recursos financeiros Então, ser responsável por essa atividade é, disso, uma relevância. Isso tem um peso pra escola como um todo (...) (Gestor Y).

Conforme Paro (2002), a democracia deve fazer parte integrante do contexto da escola e atuar como mediadora entre meios e esforços na concretização dos interesses da coletividade. Na sequência, uma representação docente ratifica a necessidade e a importância da ação democrática nas decisões da escola ao expor o seu entendimento a respeito:

Eu acho que a representação é muito boa, porque a gente tem aqui o Conselho Diretor, né?! E o Conselho Diretor são os membros do corpo pedagógico da escola, ou seja, os professores. Obviamente que com algum técnico administrativo e tal, mas a representação é muito boa. Tem professores das diferentes áreas que compõem esse núcleo. E o diálogo aqui eu acho que ele é muito pujante, então eu acho que a representação é muito boa (Docente).

A representatividade é entendida aqui a partir da relevância da atividade exercida para e na escola, pois os(as) gestores(as) se sentem responsáveis por uma ação que contempla e beneficia a escola como um todo. O destaque é para os ambientes de participação. Além disso, destaca ser imprescindível para o alcance dos fins educacionais em um colégio de aplicação e escola técnica.

Neste entendimento, a representação é percebida como “boa” em razão de contemplar a participação dos membros do “corpo pedagógico da escola”, considerado como composto apenas por professores(as). Percebe-se um entendimento incompleto sobre representação nos ambientes de participação democrática, externado pela expressão “Obviamente que com algum técnico administrativo e tal” (Docente) que, a despeito do tom de distanciamento, não abrange os demais segmentos de atuação da escola. Esse aspecto sugere que há limitações para a representação na gestão do Colun, como é destacado a seguir:

Talvez um ponto falho da nossa gestão é que nós não temos ainda, por exemplo, a Associação de Pais (...). Muitas questões são eles [Pais/Mães/Responsáveis] que resolvem, pequenos detalhes, quer dizer, a burocracia não permite que a gente faça. É a Associação de Pais que vem ajudar, que resolve essas questões. Então nós precisamos ativar a nossa Associação de Pais. (Gestor Z).

A “falha” apontada na constituição da instância de representação de pais/mães/responsáveis também é externada na fala de outro gestor:

A representatividade da Associação de Pais, que ainda não foi formada no Colun, mas ela já existiu, que eu já soube, porque quando eu entrei, ela já tinha, mas já havia anteriormente. E aí parece que os pais estão se organizando novamente para poder ter essa representatividade também no Conselho Diretor (Gestor X).

A representação é um valor reconhecido pelos(as) gestores(as) do Colun, no sentido de compreenderem sua importância, todavia, reconhecem também lacunas que precisam ser sanadas. No caso da Associação de Pais e Mestres, que se encontra desativada, entende-se que a “falha” reconhecida cria obstáculos para representatividade dos pais/mães/responsáveis nas ações da escola, inclusive nos ambientes que pressupõem a representação democrática. O mesmo pode ser observado em relação à representação de estudantes:

E o grêmio estudantil, ele se desfez porque o grupo que estava representando acabou saindo da escola e não se formou um outro. E aí tá tendo um movimento dos estudantes pra poder esse grêmio se restituir e ter o assento lá (Gestor Z).

A descontinuidade da instância de representação estudantil também é apontada pelos(as) estudantes, como referido em:

Eu acho que é uma coisa que talvez aqui falte um pouco. Porque a gente tem participação, no caso. É uma obrigatoriedade ter líder e vice-líder de turma. O grêmio é uma coisa que realmente acontece, mas como eu te falei, tá defasado, tem um ano e meio que já não se tem. E tem pessoas lutando pra voltar (Discente)<sup>7</sup>.

Assim como na representação de pais/mães/responsáveis, reconhecem a importância da representatividade estudantil nos espaços da escola, todavia, evidenciam a inatividade do Grêmio Estudantil, estrutura de organização dessa representatividade. Nos relatos acima, destaca-se a designação formal da participação estudantil pela existência de líderes de turma, mas o caráter obrigatório dessa liderança sugere que essa representação não opera na amplitude exigida, o que evidencia a lacuna também na representação discente.

Em relação ao ponto negativo alegado, ao tratarem da gestão democrática no Colun, associam-na com a “demora” na tomada de decisões

<sup>7</sup> Informação obtida em entrevista com Discente, realizada em 05.08.2025.

colegiadas. Um conselheiro, que também é docente atuante no ensino médio e em projetos, explica, “[..] penso que a gestão democrática, muitas vezes, ela é confundida com uma gestão que demora muito para tomar uma decisão, que quer escutar todos, e coisas que são de ofício, ela não toma logo” (Conselheiro). A fala parte de quem transita entre a docência e a estrutura deliberativa, cuja posição expressa a percepção interna de quem vivencia os processos colegiados e sente seus efeitos no cotidiano institucional. Apesar de usar o marcador discursivo “eu penso”, também cita “a gente tem esta lacuna”, o que indica que esse pensamento não é apenas opinião isolada, mas ecoa um sentimento coletivo ou pelo menos compartilhado por parte do grupo que sugere uma visão institucional internalizada, como a seguir:

[...] a gente tem esta lacuna às vezes. A gente é democrático, escuta todo mundo e tal, vota, mas às vezes, como não teve unanimidade, ou [...] consenso, a gente vai voltando com questões. Então você fica andando em círculos (Conselheiro)<sup>8</sup>.

Percebe-se que não rejeita completamente a gestão democrática, mas delimita seu alcance a determinados temas. Essa delimitação preserva o núcleo de decisões centralizadas, o que evidencia a racionalidade gerencial típica do Gerencialismo, sobretudo ao remeter à lógica da eficiência, da produtividade e da decisão rápida quando externaliza a preocupação em perder o “*timing*”:

Então, eu penso que em Gestão Democrática há uma certa falta de clareza nossa nesse sentido. Ela é para escutar sobre alguns temas e alguns assuntos. Mas questões administrativas e de ofício, eu penso que elas são sérias. Elas são decisões de gestão. Se elas passarem a ser decisões de gestão democrática, ou seja, eu quero escutar todo mundo sobre aquilo que precisa ser feito logo, eu perco o *timing* (...) (Conselheiro).

Decisões “de ofício” ou ainda “ex officio”, do Direito, são aquelas tomadas segundo imperativo legal ou em razão do cargo ou da função. Na perspectiva acima, a Gestão Democrática deve ser utilizada apenas para “alguns temas e alguns assuntos”, pois nas matérias consideradas “de ofício”, a decisão colegiada pode “demorar” e prejudicar o atendimento de demandas emergentes da escola, o que sugere uma pacificação/normalização do uso instrumental dos mecanismos de participação ao considerar que determinados temas e assuntos não devam ser submetidos a esses mecanismos.

A democratização do espaço escolar envolve romper com a prática de exclusão nos ambientes de decisão da escola, característica do paradigma de

---

<sup>8</sup> Informação obtida em entrevista com Conselheiro, realizada em 11.08.2025.

gestão escolar burocrática, hierarquizada e autoritária; seja em relação à participação dos(as) sujeitos(as) escolares, seja relacionado à apreciação de determinados temas nesses ambientes. O percurso para essa ruptura é um caminho que se faz ao caminhar (Paro, 2012), que se dá pela reflexão a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade escolar apresenta, de modo que a democratização dos ambientes de discussão coletiva da escola se materialize por meio da prática social correspondente, ou seja, pela promoção das condições de autonomia e participação dos(as) sujeitos(as) escolares.

No debate sobre Participação, duas perspectivas se destacam pela compreensão instrumental atribuída a esse conceito. A primeira entende Participação como instrumento de enfrentamento ao medo:

Acho que escutar e ser escutado, principalmente. Nesse ambiente, da forma mais crua, mesmo, sabe?! Poder dizer... Não é dizer tudo que eu quero, nem da maneira que eu quero, mas é poder dizer, eu acho, sem sentir medo do que eu estou dizendo. Sem sentir medo de retaliação. Que infelizmente é uma coisa que acontece. Não só aqui, mas a gente sabe que acontece. A tarefa com os estudantes, infelizmente, é uma realidade hoje em dia, das diversas instituições brasileiras. E, que, às vezes, acontece e a gente tem medo disso. Então muita gente se cala, muita gente omite, muita gente fala de maneira muito passiva (Discente).

O medo da retaliação por participar das discussões do Colun é o que tem repellido o interesse de discentes em acessar os espaços onde esses debates ocorrem. Nessa perspectiva, existe um senso comum de que a gestão é um campo hostil, devido a experiências passadas conhecidas, que induz os(as) estudantes ao silêncio e à passividade. Isso descreve o cenário de uma gestão hierarquizada, burocrática e autoritária, que cria um ambiente de concentração de poder nos níveis mais elevados da cadeia hierárquica e de exclusão dos demais segmentos nas decisões da escola, o que força a busca por outros caminhos para acessar e ter espaço de participação, como relatada em:

Hoje em dia, eu tenho menos medo porque eu tenho uma melhor relação, mas isso é um privilégio meu. Isso não é algo que todo estudante tem. A única coisa que eu custei com o tempo, com a gestão da escola, é poder participar mais, é poder falar mais. Fui entrando nesses espaços, que eu sei que é uma coisa que poucas pessoas conseguem realmente fazer, às vezes até por não ter acesso a conseguir fazer isso (...) (Discente).

Diante disso, o exercício da participação rompe com as barreiras internas construídas a partir desse senso comum, todavia, reconhece-se que a liberdade em poder falar e participar é um “privilégio” de poucos, daquelas que se aventuram a participar e dos que têm “boa relação” com a gestão.

O uso instrumental da Participação também é percebido como ferramenta que auxilia nas tarefas cotidianas do Colun:

Essa participação, ela tá acontecendo no dia-a-dia, né?! É desde o momento que eu falei: – Ah! Eu preciso da ajuda dos outros setores pra resolver alguma demanda, aqui, do meu setor –, mas a gente tem várias comissões. (...) Teve uma última que era pra atualizar o Regimento, aí tem uma que é sobre o Plano de Carreira dos professores. Então, tem várias reuniões e... E, aí, a gente tem o ser diretor, a gente tem as assembleias no início de cada semestre. Acho que tudo isso é uma forma de participação. Eu vejo que todo mundo participa desses eventos. Todo mundo tem a palavra aqui. (Gestor Y).

A participação é compreendida na dimensão do relacionamento e da articulação interna da escola para a realização de demandas do dia a dia. Nessa perspectiva, o envolvimento dos diversos setores em comissões, assembleias e, até mesmo, a própria atuação do(a) gestor(a) cria um senso de que o ajuntamento desses aspectos significa participação. Por outro lado, essa percepção não esclarece quem são os(as) sujeitos(as) compreendidos(as) em “todo mundo”, o que revela um entendimento incompleto sobre o conceito e também sobre os seus meios de efetivação.

Quando se trata da relação entre Gestão e o alcance dos objetivos do Colun, a percepção que se destaca vincula-se a um sentimento de angústia, como relatado a seguir:

Esse é um aspecto que eu às vezes me sinto angustiado. Porque nem tudo que a gente sonha que a gente deseja enquanto gestão, a gente consegue materializar, a gente consegue organizar e desenvolver. Eu tenho, por exemplo, um projeto de ampliar o nosso auditório para o outro lado ali, construir mais salas pros laboratórios (...). Infelizmente, o nosso espaço não pode nem crescer. Não posso ter uma turma a mais, hoje. Não posso materializar um sonho (...). Então, talvez esse seja o aspecto mais angustante da Gestão Democrática, é a realização dos sonhos (...) (Gestor Z).

O sentimento de angústia é uma consequência dos obstáculos para a realização de anseios do gestor, dentro do que defende como o que considera melhor para a escola no momento. Essa perspectiva conecta os “sonhos” de um grupo de sujeitos(as) escolares, que se confundem com desejos pessoais, aos objetivos do Colun. Os obstáculos identificados como espaço físico e condição financeira, em dado momento da fala, são atribuídos à Gestão Democrática, como limitação à realização de sonhos. Além da angústia, a falta de clareza também é percebida como limitação para a materialização dos objetivos da escola:

Então, eu penso que a gente consegue alcançar alguns desses objetivos, mas falta clareza. Até para a própria gestão. Falta clareza sobre quais objetivos, qual o ponto de chegada para aquele quadrinho (...). O que nós

temos é um documento que vem da Administração Superior [UFMA] (...), que lá tem o Colégio Universitário como unidade e pergunta: quantas matrículas? E, quantas vai ter no próximo ano? Quantos formaram? E, quantos evadiram? Qual o nível de ensino? E, vai manter? E, vai ampliar? Isso é só um número, só. Então, aqui se chama de meta esse tipo de número. E de percentuais (Conselheiro).

A falta de clareza destacada acima reside no fato de que aqueles objetivos traçados no PPP não mantêm vinculação com a prática de gestão correspondente para materializá-los, vez que, a gestão busca apenas alcançar “números” e “percentuais” exigidos pela “Administração Superior”, em que se resumem os objetivos da escola ao alcance de resultados. O cenário descrito desponta como forma de consolidação do Gerencialismo e como condicionante da ação gestora. Nele há prioridade de esforços para o cumprimento de metas, resultados e indicadores, em detrimento da reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico.

### **3.3 Atividades-fim e atividades-meio na gestão do Colun**

Importa informar que as principais descrições e sínteses da realidade pesquisada nascem das percepções e sentidos atribuídos por sujeitos(as) sobre dispositivos usados pela gestão, cujo foco de abordagem reside nos processos de organização das atividades-fim, atividades-meio e em mecanismos utilizados na sua implementação. Nesta direção, a intenção é significar atividades-fim e atividades-meio inerentes às formas de gestão mencionadas sem perder de vista abordagens-chave apresentadas no início da seção – gestão escolar democrática, representação e participação.

A respeito da atividade-fim no Colun/UFMA, o Gestor Z apresenta seu entendimento:

A atividade fim do Colun é preparar cidadãos e cidadãs de bem. Preparar para a vida. Eu não digo nem para o mundo do trabalho, como diz, lá, a nossa LDB, que é preparar para a vida. Que ele saia o cidadão, um cidadão equilibrado, preparado, organizado.

Embora se perceba o uso da expressão “mundo do trabalho” para o sentido de mercado de trabalho, o foco das atividades-fim no Colun, conforme a percepção acima, é a educação para a cidadania. Essa concepção vai ao encontro da “essência do principal fim educativo que é a formação crítica e cidadã dos sujeitos aprendentes” (Souza, 2021, p. 120), o que demonstra a intenção pela busca por uma formação emancipadora e democrática no fazer da escola. De modo amplo,

a maioria dos(as) sujeitos(as) de pesquisa apresenta uma perspectiva centrada no ato educativo:

(...) a atividade fim é atingir o processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem dos alunos, estamos aqui por conta deles. A escola gira em torno dos nossos alunos (Gestor X).

Na fala, o ensino-aprendizagem é a atividade-fim do Colun e os(as) educandos(as), o centro de referência do fazer dessa prática escolar. Paro (1992) aponta que as atividades-fim são constituídas sobretudo do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido dentro e fora de sala de aula. A fala em destaque demonstra conhecimento e consciência do papel da escola na formação dos(as) educandos(as), o que condiz com os fins educacionais contidos nos documentos analisados. Pensamento similar se percebe em:

(...) mesmo sendo pedagógico, passa pela gente. Por exemplo, se eu pensar, ali, no núcleo técnico-pedagógico, o que tem muita relevância é o NAPNEE, que faz o atendimento aos alunos com alguma necessidade especial (Gestor Y).

Essa percepção ampliada das atividades-fim também é destacada no contexto além da sala de aula:

Pedagogicamente, eu tento conciliar aquilo que eu vou entrar no chão de sala de aula, daqui a pouco, com aquilo que ele [estudante] vai fazer comigo no contraturno. Na pesquisa, eu levo eles [estudantes] para o laboratório, lá, do ensino superior. Eles conhecem o professor do superior, vêm outros pesquisadores e interagem com alunos de graduação, mestrado, etc. Eu acho que na parte pedagógica isso vai bem (...) (Docente).

Os(as) sujeitos(as) demonstram uma perspectiva ampliada das atividades-fim da escola, não restrita ao processo de ensino-aprendizagem. Incluem também as atividades de coordenação, orientação pedagógica, a pesquisa e as interações externas. As falas aduzem que o trabalho pedagógico vai além da atividade em sala de aula, ao articular-se com ações e estruturas da escola voltadas para a formação dos(as) educandos(as).

Além da centralidade no trabalho pedagógico, evidencia-se outra visão, compartimentalizada de atividade-fim, a partir da afirmação de um técnico-administrativo: “Atividade fim, no caso, é a educação que eles tratam aqui, que é pessoal. Eu acho que bem... Inclusive, eu acho uma boa escola, né?!” (Administrativo). O trecho “que eles tratam aqui”, leva a inferir que há certo distanciamento, separação da área administrativa da área pedagógica quando se trata das atividades-fim. Essa separação de ordem funcional Paro (2020) chama de “costume” em separar atividades administrativas das atividades pedagógicas no

cotidiano da escola. Ela indica a persistência de uma lógica burocrática que, ao privilegiar a estrutura hierárquica, enfraquece o caráter formativo e democrático da gestão da escola. A Separação é percebida não apenas nessas atividades, como é visto adiante, razão pela qual é identificada como categoria produto dos significados atribuídos pelas falas dos(as) sujeitos(as) no campo de pesquisa.

Essa cisão não é meramente organizacional, mas expressa a persistência de uma racionalidade burocrática que compartimenta responsabilidades e enfraquece a compreensão da escola como totalidade pedagógica. Se a atividade-fim é a educação, toda a estrutura escolar, inclusive a administrativa, deve estar organicamente integrada a esse propósito, como defende Paro (2012). Ao realizar a Separação, reforça-se uma hierarquia que distancia sujeitos(as) do projeto pedagógico e reduz o potencial democrático e formativo da gestão (Imbernón, 2009). Assim, a categoria Separação evidencia não apenas um arranjo funcional, mas uma lógica institucional que tensiona o princípio da gestão democrática ao fragmentar a responsabilidade coletiva sobre o processo educativo.

Por sua vez, as atividades-meio englobam os componentes administrativos da prática escolar que antecedem, preparam e dão suporte às atividades-fim. Essas atividades são encaradas como um desafio para o(a) gestor(a). Como assegura o Gestor Z: “Primeiro, é um desafio! Um desafio! Um desafio por fim! Quando você pensa em gestão escolar, você pensa a escola no seu todo”. O “desafio” envolve o esforço para administrar demandas de pessoas com recursos limitados; além de mecanismos de planejamento que buscam uma prática de gestão democrática com enfrentamento de burocracias externas, aspecto percebido no diz Gestor Z:

Então, exerci a função administrativa, a função também de tudo, né!?  
Porque [a gente] corre nas Pró-Reitorias para poder verificar a necessidade da escola e ainda tinha que gestar a sala de aula.

O relato corrobora o acúmulo de funções e a sobreposição de papéis na práxis de gestão cotidiana, bem como a dependência de ações e recursos de atores externos. A Dependência é percebida nas atividades-meio ao condicionar e subordinar a realização de parte das atividades da escola à gestão superior da UFMA.

Merece destaque a Hierarquia (externa), identificada em parte da fala do Gestor Z: “Então, constantemente você precisa ir nas Pró-reitorias para dizer primeiro o que é o Colun, que o Colun é da universidade e solicitar as necessidades

que nós temos". Ao se considerar a verticalidade das relações entre o Colun e a UFMA, Dependência e Hierarquia mostram-se inter-relacionadas, situação que reforça os obstáculos para a práxis de gestão democrática e para a gestão financeira. O Gestor Z explica:

(...) a gestão financeira dos recursos, que embora a gente não gerencie o recurso, mas nós direcionamos. Somos nós que fazemos a partir de um processo que eu também considero que antes não era democrático, mas hoje é! Todas as vezes que eu recebo orçamento, eu envio para as áreas [internas] os pedidos de necessidades.

No relato, reconhece-se que a gestão da escola não possui autonomia necessária para o gerenciamento dos recursos financeiros, mas atua em parte do processo. Há esforços na direção de uma práxis democrática, quanto a aplicação desses recursos, ao adotarem medidas de participação em “um processo (...) que antes não era democrático”. O cuidado com a participação também é demonstrado nos espaços de debate e reflexão do fazer administrativo, como ilustra o Gestor Z:

(...) ao final de cada semestre, nós convocamos a Assembleia [...]. A gente apresenta os assuntos. A gente ouve as reclamações (...). No final do ano, a gente faz uma prestação de contas de tudo aquilo que foi recebido (...). Verificamos o que foi atingido, o que não foi atingido.

É pontuado que a escola desenvolve ações de avaliação da gestão de forma regular para avaliar o alcance de resultados e a correção de encaminhamentos. Ainda assim, apesar dos esforços para democratizar as decisões de gestão administrativa, traços da práxis gerencialista encontram-se presentes, conforme a fala.

O Gerencialismo, tratado na seção anterior categoria do campo de pesquisa, pode ser identificado nos instrumentos documentais de gestão do Colun e nos sentidos atribuídos pelos(as) sujeitos(as) às práticas escolares relacionadas às atividades-meio, traços percebidos em:

Os resultados que os nossos alunos vêm apresentando em índices de aprendizagem, em IDEB, no ENEM, também tem isso. (...) o que a gestão fez pra se chegar nesse resultado? Então... Partiu de reunião das coordenações, na reunião de gestão (...) (Gestor Y)

Embora seja apontada uma relação entre as áreas pedagógica e administrativa, o Gerencialismo emerge numa práxis orientada a resultados, voltada para o alcance de índices de eficiência da aprendizagem e de aprovação de estudantes em avaliações escolares de larga escala.

Importante notar que, além das categorias Hierarquia, Dependência e Gerencialismo, outro aspecto também emerge do campo, conforme se percebe na

fala: “Para além disso, a gente também executa a função de ‘pidão’. (...) o Colun, embora seja UFMA, na infraestrutura da universidade, ele ainda não é sentido dessa forma, (...)” (Gestor Z). Assim como na Hierarquia, que contém duas dimensões (interna e externa), a Separação é identificada com uma dimensão diferente daquela observada na análise das atividades-fim do Colun (Separação Funcional). A Dependência, evidencia uma distinção estrutural entre a UFMA e o Colun, como afirma o trecho “embora seja UFMA (...) ainda não é sentido dessa forma” (Gestor Z), um senso de separação estrutural que afeta o sentimento de pertencimento institucional, e por extensão, resistências e obstáculos para a gestão da escola, que precisa elevar os esforços para garantir o atendimento de suas necessidades.

Ainda no debate sobre as atividades-meio, surge também a Separação Funcional presente na fala dos(as) sujeitos(as) quando abordado sobre dispositivos sobre a gestão administrativa e financeira do Colun: “Então! Existe uma administração própria. Um setor próprio administrativo que organiza essa parte financeira da escola” (Gestor X). A fala é situada a partir de quem atua no âmbito pedagógico da escola. Com isso em mente, é possível perceber o distanciamento em relação às atividades-meio, aspecto que emerge no dia a dia da prática escolar do Colun, em que se considera o trato das questões financeiras de forma apartada ou setORIZADA, que não envolve o pedagógico.

Na percepção dos(as) sujeitos(as), as atividades-meio estão conectadas à gestão administrativa, gestão financeira, gestão de pessoas e à gestão documental. A gestão administrativa é vista como a articulação entre coordenações (pedagógica, estágio curricular e de assistência), secretarias e direção geral para a organização do trabalho pedagógico, registro de notas, encaminhamento de relatórios e tramitação documental. Entretanto, nessa articulação se observa uma percepção fragmentada, sobretudo na relação entre as áreas da escola:

(...) aqui nós técnicos, né!? Trabalhamos, né!? Atividade-meio. E auxiliar a escola nessa parte administrativa, na parte de psicologia, que tem as psicólogas, assistente social (...) (Administrativo).

É possível notar um sentido de fragmentação entre a “parte administrativa” e a “parte pedagógica” na fala, o que evidencia a Separação Funcional ao considerar a atuação apenas nas ações entendidas como administrativas. A função de suporte administrativo também abrange outras ações, como manutenção de equipamentos de climatização, mobiliário e também de bens tombados e não tombados, como informa um técnico-administrativo:

Eu fico mais na parte de infraestrutura, porque às vezes quebra uma lâmpada, o ar-condicionado não presta, recebo o ar-condicionado, material, recebo material, devolvo material, abro processo para recolhimento de bens que não prestam mais. Aí, eu entro em contato com o setor [da UFMA] para levar. Recebimento de bens, pedido de bens, também a gente faz aqui. Pedido de bens tombados, né!? De bens tombados e não tombados, que são aqueles materiais de expediente, né!? (Administrativo).

O destaque explicita a Dependência no fluxo descrito pelo servidor, inclusive nas partes de descarte de bens inservíveis. Esse ponto se explica no fato do patrimônio da escola estar vinculado à sua mantenedora. O Colun é uma unidade organizacional na estrutura da universidade, em que os recursos são alocados por procedimentos gerenciados pela UFMA. A gestão administrativa também aparece associada à manutenção, infraestrutura e articulação com a UFMA no atendimento das necessidades do Colun. Essas ações incluem questões estruturais e cuidados com a instituição, como descreve um discente:

Então... Eu acho que tem muito esse olhar de cuidar da instituição, dos alunos, do que se oferece aqui dentro, das questões estruturais da escola, educacionais, com o que existe lá fora. Eu entendo a parte administrativa como se fosse mais ou menos isso (Discente).

A fala caracteriza atividades administrativas como um meio para se alcançar os objetivos finalísticos do Colun, ao descrever que o cuidado com as “questões estruturais da escola” almeja os fins “educacionais” dela. Todavia, admite que, nesse processo de manejo dos meios para alcançar os fins, há um distanciamento dessas atividades em relação ao corpo discente:

Acho que essa parte mais administrativa, nós como estudantes, às vezes, ficamos um pouco de fora desse olhar. Muito de fora, inclusive! Mas, pelo que eu entendo, eu acho que são essas questões, que é mais um envolvimento de políticas públicas, inclusive, sobre como fazer a administração de uma escola (Discente).

A perspectiva destacada fragmenta a dimensão administrativa e a pedagógica, bem como indica o distanciamento dos(as) estudantes em relação à “parte mais administrativa”. Esse ponto contrasta com a visão de meios para alcançar os fins, que contempla um sentido de interdependência entre essas atividades.

A fragmentação é percebida na fala de outros(as) sujeitos(as) entrevistados(as) e apontam para o condicionante da Separação, identificada como categoria do campo de pesquisa, como em: “(...) eu não tenho como te responder a essa pergunta, porque eu acho que essa parte, eu acho que é problemas internos. (...) É porta fechada. Entende?!” (Familiar). Na fala, as atividades administrativas e

financeiras da escola são compreendidas pelo representante de familiares como “problemas internos”, o que sugere como justificativa para não participar de discussões. Nessa situação, a Separação Funcional evidencia-se na distinção estabelecida entre o suporte operacional da escola e o envolvimento comunitário, sobretudo no modo como o Colun se relaciona com as famílias, ao colocar essas dimensões como esferas apartadas. Esse aspecto é comprovado pela já referida inatividade da Associação de Pais e Responsáveis, que acentua o distanciamento e prejudica as condições de participação de pais/mães/responsáveis.

Quando se aborda a relação com a gestão administrativa do Colun, são mencionados ainda exemplos de reuniões para conscientizar sobre agendas e atrasos, como ocorre nos Encontros Família-Escola:

Com a parte administrativa, por exemplo, agora está tendo uma reunião para conscientizar os pais sobre a agenda dos filhos, sobre o atraso, entendeu?! E não deixa a desejar. Em termos de projetos da escola, ou alguma coisa assim, a maior parte é interna. Entendeu?! (Familiar).

Ao descrever as atividades consideradas como eventos administrativos, o(a) interlocutor(a) se coloca em posição distanciada em relação a outros “projetos da escola”, como assuntos que não são ou não devem ser tratados com os familiares, como explícito em: “a maior parte é interna”. Esse traço sugere a incidência da Separação Funcional como condicionante das ações por parte dos(as) representantes de pais/mães/responsáveis perante a escola, por compreenderem que determinados assuntos não estão entre as suas responsabilidades/competências, ou seja, há um entendimento incompleto sobre qual o papel da representação familiar e comunitária na gestão da escola.

Na continuidade a abordagem versa sobre a gestão financeira, processo gerenciado pela UFMA:

Por exemplo, a gente tem agora que mobiliar o nosso laboratório de informática, que vai precisar de 20 notebooks. Então, isso é pedido no ano anterior, vai para a cotação, a escola tem recurso próprio, ela tem recurso próprio, esse recurso vem diretamente dos dois conselhos que ela tem, que ela está vinculada, que é o CONDICAP, que é o Conselho das Escolas de Aplicação, e o CONDETUF, que é o Conselho das Escolas Técnicas Vinculadas Federais. Então, a gente recebe esses dois orçamentos. Então, a gente pega esse pedido que é feito para uma determinada área, envia para o setor da universidade, a universidade vai fazer a compra, provavelmente, até o final do ano chega (Conselheiro).

Nos casos de necessidade de manutenção, infraestrutura e destinação de recursos aos cursos técnicos, a deliberação no Colun concentra-se apenas no direcionamento dos recursos, local de aplicação, e a UFMA decide sobre o período

de aplicação. Lógica observada na dinâmica do atendimento das necessidades da escola. A esse respeito um docente informa: “Porque a gente manda para outros setores da UFMA, que fazem as contas. O nosso papel é fazer o orçamento!” (Docente).

O Colun realiza a parte inicial do processo de aquisição, aponta a necessidade do recurso orçamentário da escola, a UFMA instrumentaliza a aquisição, seleciona o fornecedor e gerencia os pagamentos, conforme seu calendário de compras e prioridades.

A Hierarquia e a Dependência estão inseridos nos fluxos dos processos organizativos de gestão do Colun, o que sugere uma práxis hierarquizada e burocrática consolidada na cultura organizacional da escola. Conforme aponta Torres (2023):

O desenvolvimento da cultura organizacional é sempre contextual, na medida em que decorre em determinado espaço, regido por orientações específicas. Apesar de permeável às influências externas, a cultura constrói-se por referência ao território físico e material, à organização onde se desenrola a ação, sendo este espaço simultaneamente criador e reflexo da cultura (Torres, 2023, p. 4).

Nessa linha de raciocínio, as influências da gestão universitária permeiam as ações desenvolvidas no Colun, como reflexo daquelas. Isso fica evidente quando abordados os processos organizacionais na relação com a UFMA para a logística de manutenção, infraestrutura e aquisição de materiais:

Eu observo eles sendo muito bem feitos. Contudo, é isso que precisa ficar claro! Não depende da gente, entende?! Porque o Colun está atrelado à UFMA. Nós somos UFMA! Então, por exemplo, o que tem que ser feito aqui dentro do Colun, pela administradora, pelo financeiro, pela gestão, para os encaminhamentos para os setores [da UFMA], isso é feito de maneira muito proficiente. Por exemplo, vão para três anos que eu tô aqui, eu sempre solicitei para instalar a capela, no laboratório de ciências, ela já enferrujou e até hoje não instalaram (Docente).

No destaque acima, percebe-se que há liberdade para solicitar o atendimento das demandas, no entanto, há limitações no atendimento delas, como fica evidente a Dependência no trecho: “(...) é isso que precisa ficar claro! Não depende da gente, entende!?” (Docente). Esse condicionante é percebido também nos processos administrativos relacionados ao contrato de alimentação escolar para o Colun:

Apesar da questão do lanche também entrar essa parte financeira, mas o nosso contrato aqui, ele não é individual do Colun. Ele é junto com o da UFMA, a graduação, que eu acho que deveria ser separado. Não sei se eles vão separar, mas no momento é tudo junto. É só um contrato pra UFMA e pro Colun (Administrativo).

Apesar de se ter constatado na seção anterior que o Colun recebe recursos específicos do PNAE para atender o público da Educação Básica, o contrato com a empresa que fornece a alimentação para atender a escola é firmado e custeado com recursos gerenciados pela UFMA, o que aprofunda a relação de dependência inclusive na alimentação escolar. Ressalta-se que o Colun não atende apenas ao público da Educação Básica, mas também ao da Educação Profissional e Tecnológica, o que amplia o número de estudantes a serem atendidos(as). A dinâmica da gestão financeira também é evidenciada por um conselheiro:

Na parte financeira, a Direção da escola, geralmente, apresenta no começo do ano a prestação de contas do ano anterior. E é feita uma lista de equipamentos, produtos, necessidades, congressos... que vão ser implementados naquele ano seguinte. E aí, por exemplo, a gente pleiteia entre os membros, se alguém vai precisar de recurso. Faz essa demanda para a Direção e a Direção manda reservar isso através do empenho, lá, no setor administrativo financeiro da própria universidade [UFMA] (Conselheiro).

No recorte acima, repete-se a lógica em que o Colun aponta onde serão aplicados os recursos e, devido ao fluxo de procedimento, a UFMA acaba por condicionar o quando esses recursos serão aplicados, conforme às prioridades e duração dos procedimentos internos da universidade. Esses aspectos evidenciam a incidência dos condicionantes: Hierarquia, devido à subordinação à cadeia hierárquica que define o fluxo verticalizado de decisão e a Dependência de recursos que, apesar de serem alocados para o Colun, são gerenciados fora dele.

A gestão financeira surge ainda vinculada à representatividade ou a falta desta:

(...) acho que financeiro não teve uma parte tão participativa assim (...). A parte financeira, né?! Eu entendo, pelo menos, como essa parte realmente dos gastos e de manutenção da própria escola. Dessa parte de receber (...). A gente recebe recurso da UFMA. (...) essa parte financeira realmente aqui dentro, (...) é uma coisa que a gente tá muito por fora, né?! A gente não recebe muita informação sobre isso (Discente).

O trecho revela que o corpo discente tem pouca representatividade e participação nas decisões que envolvem a gestão financeira da escola, como o retratado em: “acho que financeiro não teve uma parte tão participativa assim” (Discente). Isso sugere que as decisões sobre a gestão financeira do Colun são centralizadas nos segmentos mais elevados da estrutura de organização da escola, o que revela o distanciamento de uma práxis democrática de gestão escolar. Isso fica evidente quando os processos decisórios são compreendidos como centralizados e dependentes de autorizações de instâncias superiores da UFMA:

A gente fica refém da UFMA, realmente. A gente passou, no meu primeiro ano, muito tempo com muitos ar-condicionados, aí, pra serem instalados. Mas a gente passou quase seis meses sem. Por quê?! Porque a gente precisava esperar a UFMA mandar pessoas de uma equipe terceirizada pra instalar (Discente).

Fica evidente que as decisões para o atendimento de necessidades do Colun ficam condicionadas à UFMA. Identifica-se nesse contexto a incidência da Hierarquia (externa) e da Dependência. A primeira em relação à subordinação às instâncias superiores da UFMA. E a segunda vinculada à disponibilidade de recursos pela universidade.

A participação na relação família-escola também sofre limitações quando, na ausência da Associação de Pais e Responsáveis, restringe-se aos Encontros Família-Escola e eventos festivos e esportivos, isto é, “para eventos de dia dos pais, fim de ano, festas folclóricas[...] Essas coisas, tem a participação realmente dos pais e todos os alunos” (Familiar). A figura que segue exemplifica outro tipo de participação:

Figura 9 - Encontro Família-Escola realizado em 11 de agosto de 2025.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Um familiar explica, que o encontro é em formato de “Informativo de uma forma geral: começo das provas tal, término X! Esse informativo vai [...] também para cada aluno, para levar para o pai ficar ciente”. A divulgação funciona como um meio de informar familiares e responsáveis, sobre regras de conduta e o cronograma de atividades escolares. A prática de “informativo” caracteriza uma comunicação vertical centrada na transmissão de informações na qual a escola comunica decisões já

tomadas, sem contudo haver uma construção coletiva dessas deliberações. Outro exemplo dessa comunicação pode ser observado na Figura 10, a seguir:

Figura 10 - Conversa com pais e responsáveis no Encontro Família-Escola.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Paro (2016) critica formas de participação que não alteram a estrutura de poder na escola, ao demonstrar que práticas consideradas “participativas”, muitas vezes se limitam à mera comunicação de decisões já tomadas e que não implicam partilha real do poder decisório. A fala em destaque retrata uma forma de participação passiva que mantém a hierarquia e centralidade das decisões, bem como reforça a separação entre quem decide e quem é informado.

Na continuidade da abordagem sobre as atividades-fim e meio, a gestão de pessoas no Colun surge como mecanismo que atua na organização das funções de confiança, designação de coordenadores, comissões, representações internas e, também, na mediação de conflitos, como se percebe em: “E é nesses momentos [de conflito entre colegas] que o gestor tem que tomar uma atitude de chamar essas pessoas em particular pra conversar, né!?” (Gestor Y). É demonstrado pelo entrevistado um zelo pelas habilidades entendidas como essenciais, as quais o(a) gestor(a) deve possuir no ambiente escolar para abrir um canal de diálogo e entender as perspectivas, as causas e as emoções envolvidas no conflito, em vez de apenas aplicar uma solução arbitrária. No entanto, essa postura também pode ser interpretada como traço do Gerencialismo, na medida em que o(a) gestor(a) atua como mediador nas ações de controle técnico e na manutenção do equilíbrio entre as partes, além de coordenar o ajustamento de condutas com técnicas de motivação e escuta.

A gestão documental é aplicada na utilização do Regimento Interno, PPP e as Resoluções da UFMA, que são compreendidas como instrumentos orientadores do trabalho institucional da escola: “As resoluções da UFMA são o que nos guiam também, né!?” (Gestor Y). Identifica-se uma relação de hierarquia entre UFMA e Colun (Hierarquia Externa), em razão da vinculação e subordinação normativa decorrentes de determinações regulamentares da universidade, sobretudo incidentes sobre normas de conduta, infraestrutura e orçamento e finanças.

No desenvolvimento das atividades-fim e meio é possível perceber que, mesmo que o exercício de posições no conselho esteja condicionado à meritocracia e ao volume de funções desempenhadas, bem como as inúmeras demandas, isso não tem afetado o sentimento de pertencimento de gestores(as). Conforme o que explica Moriconi (2014, p. 14), pertencer é quando “uma pessoa se sente pertencente a um local ou comunidade, sente que faz parte daquilo e conseqüentemente se identifica com aquele local, assim vai querer o bem, vai cuidar [...] como se fosse uma continuação dela própria”. Esse aspecto pode ser identificado em falas, como:

Participar da gestão é bom porque a gente acompanha o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a gente consegue entender um pouco de como é que o corpo docente da escola pensa essa parte da educação. A gente se sente mais parte do processo. A gente consegue colaborar com mais opiniões, opiniões mais efetivas na hora das reuniões. Então, eu me sinto bem na gestão (Conselheiro).

No campo docente, esse sentimento também é apontado, ligado ao “privilégio” em atuar na educação básica:

Ah! Eu me sinto um privilegiado, porque... Primeiro que, com as dificuldades que a gente encontra no nosso país, você ser um funcionário público federal e conseguir trabalhar com educação básica, sob o meu ponto de vista, é um privilégio (Docente).

Como explicitam, o sentimento de pertencer contribui para o engajamento dos(as) sujeitos(as) que atuam nos processos organizativos da escola, seja no processo de ensino-aprendizagem seja nas atividades que garantem o equilíbrio das necessidades da escola. Apesar da fala do docente citar “privilégio”, compreende-se que não se restringe a uma noção material ou corporativa, mas expressa um sentido atravessado pelas condições concretas do trabalho pedagógico no contexto brasileiro. À luz dessa compreensão, “privilégio” pode ser entendido, não como uma vantagem individual, mas como condição objetiva de possibilidade para o exercício desse trabalho.

É necessário citar que esse sentimento não é unânime. Uma parte dos(as) entrevistados(as) exprime preocupações sobre autonomia e participação quando tratam do sentimento de pertencer à gestão da escola, a partir de suas áreas de representação, como destacado em:

Olha, eu acho que eu não me sinto 100% como eu queria, né?! Eu sinto assim, que a gente não tem 100% de autonomia. A gente é mais assim... mais operacional. A gente é mais operacional do que estratégico. Eu acho que a... Essa função estratégica, ela tá mais é com a direção mesmo, o Diretor. Tanto que ele tem as reuniões por fora e a gente não participa, né!? Tipo, se ele tem uma reunião com o Reitor, ele leva mais só os coordenadores. Eu não participo. (Administrativo).

Embora ilustre um modelo hierarquizado e gerencial, a perspectiva acima chama atenção para os conceitos de autonomia e participação. Entende-se que na escola a autonomia deve ser construída no sentido da interdependência da coletividade que nela atua (Freire, 2000), possui ligação direta com o conceito de participação, sem esta a autonomia não se concretiza nas instituições (Libâneo, 2008). Como pode ser identificada na fala, a Hierarquia afeta a percepção em relação ao sentimento de fazer parte da gestão, ao se revelar como condicionante da capacidade e possibilidade em participar de ações da escola. Demonstra a existência de uma estrutura hierarquizada interna que restringe ações a determinados segmentos. Ela também afeta o sentimento de pertencimento quando do exercício da participação de outras áreas da na gestão da escola:

Olha, sendo muito sincera, em alguns momentos foram participações que você se sente grato de estar ali participando, fazendo, mas existiram outras que foram embates, porque a gente sabe que tem uma participação, ali, que às vezes os alunos têm que ponderar, que querem participar e querem decidir sobre alguma coisa. Então, tiveram algumas que foram mais confortáveis. Claro! De se falar, de estar presente, mas teve outras que, de fato, pra gente como aluno, ainda menor de idade, numa instituição, é mais desconfortável. Então, tem esses dois lados da moeda (Discente).

O(a) estudante é o destinatário da ação pedagógica, ou seja, sujeito(a) central do processo educativo, mas na estrutura da escola situa-se na base da cadeia decisória institucional. Essa ambivalência é externada em “esses dois lados da moeda” (Discente), ao demonstrar que quando o ambiente de participação é “desconfortável”, quem participa se considera em posição inferior. De igual modo, no Colun, a representação estudantil não se vê em situação de igualdade ao tentar exercer seu direito de decisão nas ações da escola. Expõe uma condição que, segundo ela, torna-os(as) mais desconfortáveis, ou seja, “pra gente como aluno, ainda menor de idade, numa instituição, é mais desconfortável” [...] “Ainda mais a

gente que é nesse papel de aluno” (Discente). Externaliza nos depoimentos que a relação hierarquizada condiciona a participação, afeta a percepção sobre capacidades e possibilidades de estabelecer relações democráticas com a escola. Assim, entende-se que os(as) estudantes ocupam uma posição subordinada na estrutura hierárquica da escola, com possibilidades de participação que variam conforme o grau de abertura institucional para o compartilhamento efetivo do poder decisório.

De modo resumido, identifica-se as atividades-fim, como um conjunto de práticas pedagógicas diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como às ações de coordenação e orientação educacional que sustentam esse processo (Paro, 1992). No Colun/UFMA, essas atividades manifestam-se: na mediação pedagógica em sala de aula e nos espaços de pesquisa, extensão e acompanhamento discente; na atuação dos núcleos de apoio pedagógico e psicossocial; na coordenação pedagógica e nos conselhos de classe, que articulam professores, estudantes e gestão em torno da melhoria do aprendizado. Também se evidenciam na formação integral dos alunos, por meio de projetos e atividades complementares, e na participação da família em ações escolares de caráter educativo e cultural. Assim, no Colun expressa-se uma práxis institucional que busca integrar ensino, pesquisa e extensão à formação cidadã, reafirmando a centralidade do processo pedagógico como núcleo da ação escolar.

Todavia, as percepções dos(as) sujeitos(as) da pesquisa evidenciam contradições que tensionam a efetividade dessas atividades. A presença da Hierarquia e da Dependência em relação à UFMA limita a autonomia da escola na gestão pedagógica e administrativa interna, pois dificulta a tomada de decisões coletivas e o fortalecimento da participação discente e docente nos processos decisórios. Além disso, observa-se um distanciamento entre os sujeitos que atuam nas atividades administrativas daqueles que atuam na área pedagógica, o que reforça a segmentação entre esses dois campos no dia a dia da escola. Essa separação indica a persistência de uma lógica burocrática que, ao privilegiar a estrutura hierárquica, enfraquece o caráter formativo e democrático da gestão da escola.

Quanto à caracterização das atividades-meio desenvolvidas no Colun, estas são compreendidas como o conjunto de ações administrativas, financeiras e de suporte institucional que viabilizam o funcionamento das atividades pedagógicas

e o alcance dos fins educativos da escola. Em consonância com Paro (1992), essas atividades se configuram como pré-condições necessárias à realização do ato educativo, expressando-se na gestão administrativa, financeira, documental, de pessoas e de infraestrutura. No Colun, observam-se ações que incluem a tramitação de processos administrativos, gestão orçamentária e prestação de contas, elaboração e revisão de documentos institucionais, mediação de conflitos, articulação com pró-reitorias e coordenações da UFMA, além da operacionalização de eventos e manutenção da estrutura física da escola. Essas atividades revelam uma complexa rede de relações entre Colun e UFMA, marcada por fluxos hierarquizados, dependência administrativa e financeira e limitações à autonomia decisória da escola, mas também esforços na busca por uma gestão participativa, com práticas deliberativas colegiadas e tentativas de democratização da gestão.

A análise das percepções dos(as) sujeitos(as) da pesquisa evidenciam tensões entre o ideal de uma gestão democrática e a materialidade de uma práxis ainda condicionada pela cultura burocrática e gerencialista. A excessiva centralização das decisões nas instâncias superiores da UFMA e a dependência de recursos e autorizações externas configuram obstáculos à autonomia institucional do Colun, pois restringe sua capacidade de planejamento e execução de ações próprias.

Ademais, a separação entre atividades administrativas e pedagógicas reproduz uma percepção fragmentada entre meios e fins, tornando as atividades-meio um fim em si mesmas, por vezes distantes dos objetivos educacionais. Tal cenário aproxima-se da crítica de Paro (2020), segundo o qual a administração escolar, ao reduzir-se a práticas instrumentais, perde seu caráter mediador e educativo. Assim, embora a realidade pesquisada no Colun apresenta avanços em termos de participação e transparência, persiste a necessidade de intensificar a integração orgânica entre as dimensões administrativa e pedagógica da escola para fortalecer a gestão democrática e superar as barreiras estruturais condicionadas pela hierarquia universitária.

### **3.4 Os mecanismos da gestão: documentos, instâncias e processos**

Os mecanismos, segundo as análises realizadas, podem ser organizados em quatro grupos: documentos normativos e orientadores da ação escolar, instâncias colegiadas e deliberativas, processos participativos e comunicativos e

mecanismos operacionais e avaliativos. O ponto de partida da análise aqui, centraliza-se nos mecanismos de planejamento e na implementação de ações pela gestão.

Assim, ao se indagar sobre os mecanismos de planejamento e implementação de ações pela gestão, fica claro que o Colun enfrenta um duplo desafio, isto é, planejar sob condicionamentos estruturais externos e garantir a efetividade da participação interna. Nesse contexto, a práxis de gestão se revela dialética e tensionada, o que traduz o esforço em democratizar a gestão da escola em ambiente hierarquizado e dependente. De igual modo, a consolidação de uma cultura de planejamento integrada exige ampliação da autonomia institucional, fortalecimento dos conselhos escolares e transparência na gestão financeira, de modo que o planejamento se torne não apenas uma etapa formal, mas um processo coletivo e formativo ao articular as dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras aos fins educativos do Colun. A análise indica que os mecanismos utilizados pela gestão não operam de forma integrada entre essas dimensões. Verifica-se uma fragmentação e sobreposição de papéis que resultam em processos parciais e desarticulados, conforme ilustrada no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Quadro analítico dos mecanismos de planejamento do Colun.

| Dimensão              | Mecanismos Identificados  | Efeitos Observados  |
|-----------------------|---|---|
| <b>Administrativa</b> | Hierarquia vertical; decisões centralizadas.                    | Reforça controle e limita participação da comunidade escolar                              |
| <b>Pedagógica</b>     | Projetos, bolsas e extensão; assembleias e conselhos; reuniões. | Dinâmicas participativas parciais, fragilizadas pela separação da dimensão administrativa |
| <b>Financeira</b>     | Execução e repasses condicionados à UFMA.                       | Gera lentidão, dependência e separação entre planejamento local e execução efetiva        |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

A desarticulação verificada é resultado direto da estrutura institucional do Colun como unidade vinculada a UFMA, em que prevalece a lógica burocrático-gerencial sobre a autonomia de gestão da escola. A gestão busca equilibrar essas tensões por meio de estratégias compensatórias, como o diálogo pontual com docentes, técnicos, famílias e lideranças estudantis com a valorização de projetos pedagógicos. Observa-se que, essas iniciativas ainda se mantêm dentro dos limites impostos pela dinâmica da relação hierárquica e de dependência com a UFMA. Nessa perspectiva, a orientação de Barroso (1995), é no sentido de

desenrolamento de um trabalho coletivo da gestão escolar, ato que exige conhecimento da realidade da escola, formação consciente dos papéis dos profissionais da educação, da família e da comunidade local, de modo que a participação de representantes percebida por eles como ato educativo de forma integrada e não compartimentada, com fins ao alcance dos objetivos da escola. A seguir, configura-se a práxis da gestão por categorias, mecanismos e funcionalidades:

Quadro 11 - Mecanismos de planejamento e implementação de ações no Colun.

| Grupo   | Mecanismos  | Descrição   |
|---|---|---|
| <b>Documentos normativos e orientadores da ação escolar</b> | Regimento Interno   | Documento central que organiza atribuições administrativas, pedagógicas e financeiras; em reformulação; aprovado pelo Conselho Superior da UFMA.  |
|   | Projeto Político-Pedagógico (PPP)   | Instrumento orientador da identidade institucional e ações pedagógicas; reconstruído para 2022-2026, após defasagem.  |
|   | Propostas Curriculares  | Elaboradas e revisadas por comissões intersetoriais.  |
|   | Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFMA) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI/UFMA) | Alinham o planejamento escolar do Colun às diretrizes da UFMA.  |
| <b>Instâncias colegiadas e deliberativas</b>                | Conselho Diretor  | Órgão máximo de deliberação com representação de professores, técnicos e gestores; usado para homologar decisões; funcionamento limitado por ausência de representação familiar e estudantil. |
|   | Conselhos de Classe   | Foco em acompanhamento pedagógico e avaliação de alunos.  |
|   | Assembleia Escolar  | Espaço de avaliação, prestação de contas e escuta da comunidade; semestral e anual.   |
|   | Comissões Intersetoriais  | Formadas por docentes, técnicos e (ocasionalmente) estudantes; planejam e revisam documentos (PPP, Regimento, currículos); autonomia relativa.  |
|   | Reuniões com a Gestão, Áreas e Setores  | Periódicas ou conforme necessidade; diagnóstico, deliberação e pactuação.   |
| <b>Processos participativos e comunicativos</b>             | Mediação e Diálogo  | Escuta equilibrada, resolução de conflitos; habilidades cotidianas desejáveis para o gestor.  |
|   | Planejamento Coletivo e Diagnóstico Participativo   | Reuniões formativas, formulários anônimos; avaliação institucional e replanejamento.  |
|   | Encontros Família-Escola  | Avaliação pública, devolutiva e escuta de pais; reuniões bimestrais.  |

| Grupo  | Mecanismos                                  | Descrição   |
|--|---|---|
|  | Comunicação Institucional                   | Atas, ofícios, reuniões de repasse, grupo de WhatsApp informal.                             |
| <b>Mecanismos operacionais e avaliativos</b> | Distribuição de Responsabilidades por Setor | Acompanhamento direto da gestão; interdependência funcional.                                |
|  | Fluxos de Comunicação Horizontal            | Reuniões conjuntas, canais internos.  |
|  | Avaliações Internas                         | Relatórios, indicadores (IDEB, ENEM, rendimento, frequência); avaliações internas/externas. |
|  | Prestação de Contas Semestral/Anual         | Apresentação de planejamento e recursos recebidos.  |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

A sistematização conduz ao entendimento de que as atividades administrativas e pedagógicas não devem ser concebidas de forma apartada, nem como fins em si mesmas, pois, quando dissociadas, tendem a reforçar uma práxis de gestão orientada por pressupostos gerencialistas. No Colun, identifica-se uma práxis de gestão híbrida, que se desenvolve democrática no discurso e centralizada na prática. Esse caráter híbrido é caracterizado a partir de uma práxis que busca equilibrar a racionalidade instrumental do modelo gerencialista, que é orientada para eficiência, metas e resultados (Gerencialismo), com a racionalidade dialógica oriunda dos preceitos da gestão democrática. Essa combinação reflete a ideia de uma gestão híbrida criticada por Ball (2004), que abrange uma síntese entre a lógica do gerencialismo e a lógica pedagógica da formação humana. Em síntese, essa perspectiva sobre os mecanismos de gestão revela uma estrutura híbrida e permite compreender que a práxis de gestão no Colun não se limita à reprodução de modelos administrativos, mas constitui um processo dinâmico de mediação entre as exigências institucionais da universidade e as demandas pedagógicas da escola. Trata-se, portanto, de uma gestão que planeja estrategicamente, executa com restrições e busca contornar essas limitações.

Conforme aponta Souza (2016), esse caráter híbrido pode ter origem nas políticas públicas da educação e na cultura escolar, quando trata sobre “moldes democráticos gerencialistas” para a gestão escolar:

Apesar de existir um aparato legal que defende a implantação da gestão democrática como princípio, tem se estruturado sob os moldes democráticos gerencialistas que influenciam não apenas as políticas de governo, mas a própria cultura da escola no sentido de atender aos números das avaliações externas e às necessidades mercadológicas e neoliberais através da política de premiação e de tantas outras que tem

contribuído para a disseminação e manifestação do contexto gerencialista nas escolas (Souza, 2016, p. 33).

A citação ilustra o caráter híbrido da gestão que opera a partir de uma cultura escolar influenciada por aspectos gerencialistas que buscam acomodar mecanismos democráticos exigidos pelo aparato legal. Nesse contexto, políticas públicas da educação podem ser compreendidas como o conjunto de diretrizes, normas, programas e ações formuladas pelo Estado para organizar, regular e orientar o funcionamento dos sistemas de ensino. Elas se materializam nas leis, planos nacionais e estaduais de educação, políticas de avaliação externa, financiamento, formação docente e nos mecanismos de gestão. Souza (2016), ao mencionar a influência dessas políticas na configuração de “moldes democráticos gerencialistas”, aponta para o modo como as diretrizes oficiais passam a incorporar instrumentos típicos da racionalidade gerencial, como metas, indicadores de desempenho, ranqueamentos e políticas de premiação, ainda que fundamentadas no princípio da gestão democrática.

A cultura escolar, a que se refere Souza (2016), consiste no conjunto de valores, crenças, normas, rotinas, práticas e significados compartilhados pelos(as) sujeitos(as) escolares. Trata-se de uma dimensão simbólica e histórica que orienta comportamentos e molda as formas de participação e tomada de decisão. Quando políticas públicas baseadas em lógicas avaliativas e mercadológicas se consolidam, elas tendem a influenciar essa cultura ao incorporar novas referências de sucesso escolar, como desempenho em avaliações externas e cumprimento de metas. Assim, essa cultura não é estática, está tensionada de forma contínua pelas políticas educacionais e pode se reconfigurar para assimilar, reinterpretar ou resistir às orientações gerencialistas que atravessam a gestão da escola.

Esse caráter híbrido da gestão apontado opera em meio a contradições, pois como assinala Lima (2006) os mecanismos de gestão democrática são incompatíveis com os moldes gerencialistas, como explica na sequência:

[...] a descentralização educativa, a autonomia da escola e a participação democrática assumem um sentido político e cívico incompatível com conotações gerencialistas e neocientíficas. Descentralização e participação não são puras técnicas de gestão eficaz com vista à racionalização e otimização (Lima, 2006, p. 31).

A reflexão de Lima (2006) explicita uma tensão estrutural entre dois projetos distintos de organização da escola: de um lado, a gestão democrática, fundada em princípios políticos e cívicos como participação, autonomia e

descentralização; de outro, o Gerencialismo, orientado por critérios de eficiência, racionalização e controle de resultados. Ao afirmar que descentralização e participação não podem ser reduzidas a “técnicas de gestão eficaz”, o autor critica a apropriação instrumental desses conceitos por modelos administrativos que esvaziam seu conteúdo político. Em consonância com essa análise, quando a autonomia escolar passa a ser condicionada ao cumprimento de metas ou indicadores, ela deixa de representar um exercício de autodeterminação coletiva e passa a operar como estratégia funcional dentro de uma lógica de responsabilização. A incompatibilidade apontada pelo autor expõe, portanto, que há uma disputa de sentidos em torno da própria ideia de gestão: enquanto a perspectiva democrática pressupõe construção coletiva e formação cidadã, a lógica gerencial tende a subordinar essas dimensões a critérios de desempenho e produtividade, convertendo processos participativos em mecanismos operacionais de otimização institucional.

Em síntese, a gestão no Colun acontece dentro de uma rede de contradições institucionais, em que: (i) a Hierarquia condiciona e centraliza ações e decisões, enquanto garante controle e legitimidade administrativa da UFMA; (ii) a Dependência impõe limites à inovação e à autonomia da escola; (iii) o Gerencialismo orienta a busca por eficiência e cumprimento de metas; e (vi) a Separação desarticula o projeto político-pedagógico ao enfraquecer o sentido coletivo da gestão. Essa configuração evidencia que o planejamento escolar é mais um exercício burocrático do que mediação entre meios e fins, o que revela um campo de disputa entre a lógica institucional da UFMA e o ideal de gestão participativa e democrática almejada no Colun, situação que reforça a desarticulação entre as dimensões administrativa, pedagógica e financeira do planejamento escolar. O Quadro 11 seguinte ilustra a conjuntura e suas afinidades:

Quadro 12 - Dimensões da práxis de gestão desenvolvida no Colun.

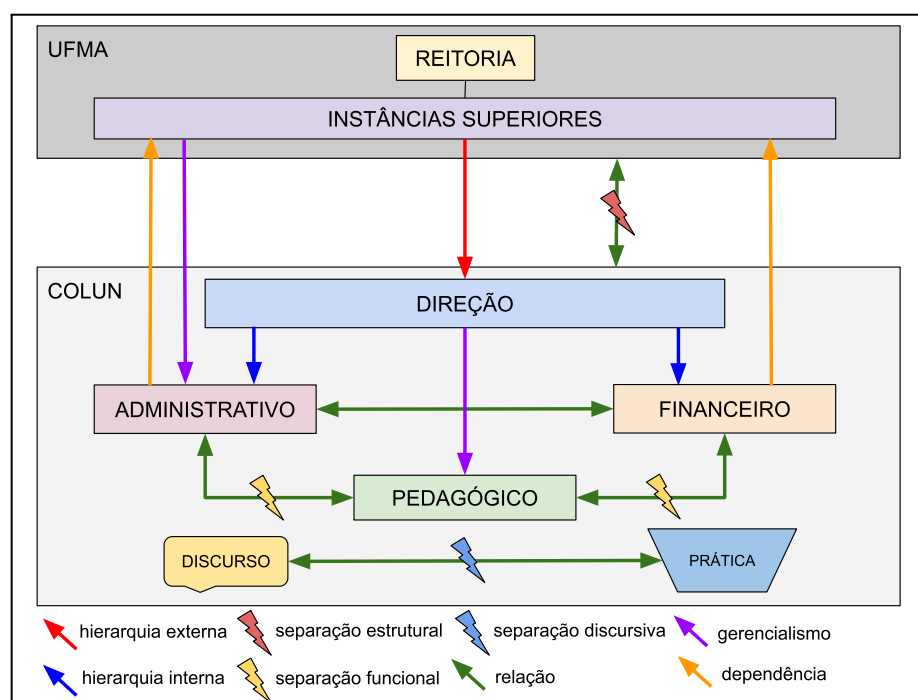
| Dimensão              | Características do Planejamento  | Categorias Evidenciadas                |
|-----------------------|--|--|
| <b>Administrativa</b> | Centralização de processos (UFMA); pouca autonomia local; mecanismos de controle e prestação de contas | Hierarquia, Dependência, Gerencialismo |
| <b>Pedagógica</b>     | Ênfase em resultados e índices; espaços de participação limitados.                                     | Gerencialismo, Separação               |
| <b>Financeira</b>     | Centralização na Direção Geral; gestão orçamentária distante; pouca autonomia local                    | Hierarquia, Separação, Dependência     |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

Esse quadro, lembra que as categorias estão diretamente relacionadas às dimensões do planejamento escolar e implementação de ações, o que acaba por exercer influência na dinâmica das relações que constituem a práxis de gestão desenvolvida na escola. Na dimensão administrativa operam a Hierarquia, Dependência e o Gerencialismo, evidenciados por: centralização de processos que condicionam os fluxos administrativos às instâncias superiores da UFMA; limitação da autonomia, na medida em que o atendimento às necessidades da escola fica condicionado à disponibilidade de recursos e aos cronogramas de prioridades definidos pela UFMA; e busca por eficiência e cumprimento de metas, indicadores e índices de desempenho.

No âmbito pedagógico, o foco na busca por resultados e índices (Gerencialismo) distancia os objetivos finalísticos do Colun de uma educação voltada para a transformação social, ao passo que os sujeitos escolares não percebem a gestão escolar como mediadora entre meios e fins educacionais (Separação). A dimensão financeira do planejamento escolar no Colun é condicionada a uma percepção apartada do fazer pedagógico (Separação), ao passo que limitada pela centralização de decisões na Direção Geral (Hierarquia) e pela ação gestora de recursos da UFMA (Dependência). Essa dinâmica pode ser representada como na Figura 11, a seguir:

Figura 11 - Ilustração da práxis da gestão desenvolvida no Colun.



A Hierarquia é compreendida aqui como a distribuição ordenada de poderes, que estabelece relações sucessivas de subordinação entre os atores envolvidos nos processos organizativos. Ela se torna um obstáculo quando os núcleos decisórios sobre determinadas necessidades da escola situam-se fora dela, em instâncias superiores, o que compromete a autonomia administrativa, financeira e pedagógica ao restringir a capacidade da escola em atender a essas necessidades. Essa categoria se manifesta como princípio organizador das funções e instâncias decisórias quando estabelece níveis de autoridade e responsabilidade, o que configura um fluxo de decisões verticalizadas que opera em duas dimensões: a interna, quando da Direção Geral à equipe de coordenação, docentes, técnicos-administrativos, familiares e discentes; e externa, quando da subordinação do Colun à administração central da UFMA. A centralização decisória na Direção e a subordinação às instâncias superiores da UFMA configuram um modelo verticalizado, no qual o fluxo decisório se mantém sob controle institucional superior.

A Hierarquia Interna se manifesta nas relações entre Direção Geral, coordenações, professores e demais setores que compõem a cadeia funcional e organizam o cotidiano do Colun. As falas dos(as) sujeitos(as) de pesquisa indicam uma estrutura verticalizada, em que a Direção ocupa posição de comando estratégico, enquanto os demais setores assumem funções operacionais. Essa perspectiva é evidenciada na fala de um técnico-administrativo:

Eu sinto, assim... Que a gente não tem 100% de autonomia. A gente é mais, assim... Mais operacional. A gente é mais operacional do que estratégico. Eu acho que a... Essa função estratégica, ela tá mais é com a Direção [Geral] mesmo, o Diretor [Geral]. Tanto que ele tem as reuniões por fora e a gente não participa, né?! (Administrativo).

O destaque demonstra um modelo tecnocrático que se aproxima do que Vasconcellos (2009) caracteriza como gestão de cunho burocrático-hierárquico, marcada pela centralização do poder decisório e pela separação entre instâncias de formulação e instâncias de execução. Nessa configuração, a Direção concentra a função estratégica quanto ao planejamento, articulação externa e definição de prioridades, enquanto os demais segmentos assumem um papel operacional predominante. O autor critica essa lógica verticalizada por fragilizar o caráter coletivo do projeto político-pedagógico, o que reduz a participação a um movimento consultivo ou informativo, e não deliberativo. Trata-se, portanto, de uma gestão que

mantém traços do modelo gerencial, no qual a racionalidade administrativa se sobrepõe à construção democrática do projeto escolar.

A fala do técnico-administrativo em destaque contém uma perspectiva subjacente quanto ao planejamento pedagógico, que o aproxima de um planejamento normativo/instrumental. Vasconcellos (2009) critica o entendimento de que planejar é uma tarefa técnica concentrada em poucos sujeitos que pensam a escola, enquanto os demais executam o que é definido de forma prévia. Assim, quando os espaços colegiados funcionam como canais de comunicação ascendentes em vez de arenas de deliberação efetiva, o planejamento perde sua dimensão político-pedagógica emancipadora e assume um caráter funcional, o que reforça a divisão entre concepção e execução. A fala – “Essa função estratégica, ela tá mais é com a Direção [Geral] mesmo, o Diretor [Geral] (...) a gente não participa, né?!” (Administrativo) – expõe uma divisão clara entre quem planeja e quem executa, o que reforça a dependência decisória e reduz a autonomia dos demais gestores. Apesar de haver mecanismos de participação, como conselhos e reuniões de gestão, estes funcionam, em grande medida, como espaços de comunicação ascendente e não de deliberação efetiva, como observado em:

Eu participo de reuniões de gestão onde são tratados. O Diretor [Geral] apresenta algumas informações com relação aos recursos orçamentários da escola, mas de fato eu não participei em nada ainda (Gestor Y).

O que também ocorre na forma de escolha de cargos:

Para gestor do Colun, que é o Diretor, por exemplo, é feito eleições tanto para o Diretor quanto para o coordenador de ensino. Já para a coordenação pedagógica (...) é feita pelo Diretor. Praticamente, ele faz uma carta convite, convidando para a gente assumir a função. É uma função de confiança (...) (Gestor X).

Esse cenário demonstra uma hierarquia legitimada, mas ainda centralizada na figura do Diretor. Há, portanto, uma coexistência entre práticas participativas e uma cultura institucional que mantém o poder concentrado nos níveis superiores, o que tensiona os ideais de gestão democrática e os limites impostos por uma tradição burocrática.

A Hierarquia Externa, por sua vez, evidencia a relação de subordinação entre o Colun e a UFMA, ao configurar um sistema em que a autonomia da escola é restringida pelas instâncias da administração central da universidade. As falas dos(as) sujeitos(as) demonstram essa dinâmica estrutural e o impacto direto sobre a capacidade de decisão e gestão local da escola:

Então, mas para que isso aconteça, nós temos que bater de porta em porta, em vários setores da UFMA, e tentar explicar que nós podemos fazer isso (...) (Conselheiro).

Aspecto que também é mencionado no sentido de afetar o atendimento de necessidades que já foram planejadas e demandas, como visto em:

Porque o Colun está atrelado a UFMA, nós somos UFMA, então, por exemplo, o que tem que ser feito aqui dentro do Colun (...), isso é feito de maneira muito proficiente. Por exemplo, vão para três anos que eu tô aqui, eu sempre solicitei para instalar a capela (...) e até hoje não instalaram (Docente).

Essa hierarquia institucional reforça a burocratização que retarda a execução das ações e compromete a autonomia administrativa e pedagógica do Colun. Ainda que haja reconhecimento da necessidade de uma relação de coordenação com a UFMA, essa ligação é marcada por uma forte verticalização, conforme apontado em: “A gente tem uma hierarquia com a nossa gestão, mas a gente sabe também que a nossa gestão tem uma hierarquia fortíssima com a universidade, com a reitoria” (Discente). Assim, a Hierarquia Externa se configura como um dos principais condicionantes da práxis de gestão desenvolvida no Colun, ao impor limites estruturais à autonomia e à celeridade das decisões tomadas, pois mantém a escola sob uma lógica de subordinação administrativa e política à UFMA decorrente da vinculação institucional.

A Dependência é expressa como um traço estruturante da práxis de gestão escolar no Colun, ao expor a assimetria existente entre a escola e a UFMA. No campo da gestão escolar, a Dependência pode ser compreendida como a limitação da autonomia da escola em função dos condicionantes institucionais, financeiros e decisórios impostos por instâncias superiores. No Colun, a Dependência se traduz em uma relação hierárquica centralizadora, que define o alcance das ações de gestão e condiciona a execução de suas atividades administrativas, pedagógicas e financeiras:

Para além disso, a gente também executa a função de pidão. Porque, (...) o Colun, embora seja UFMA, na infraestrutura da universidade, ele ainda não é sentido dessa forma. Então, constantemente você precisa ir nas Pró-reitorias para dizer primeiro o que é o Colun, que o Colun é da universidade, e solicitar necessidades que nós temos (Gestor Z).

A fala acima sintetiza o caráter subordinado dessa relação, na qual o gestor se torna mediador entre as demandas escolares e as instâncias decisórias da UFMA. Assim, a Dependência não apenas limita a autonomia, mas também impõe uma dinâmica burocrática que fragiliza a identidade da escola dentro da estrutura

universitária, o que a torna dependente de decisões externas e dificultando a efetividade de sua gestão. A fragilização da identidade do Colun é percebida em falas, como: “embora seja UFMA (...) ainda não é sentido dessa forma” (Gestor Z).

No âmbito administrativo e financeiro, a Dependência é evidenciada pela subordinação dos processos escolares à burocracia e aos procedimentos e diretrizes centralizadas da UFMA. Esses aspectos impõem limites à autonomia na gestão desenvolvida no Colun, como exposto em:

Apesar da questão do lanche também entrar essa parte financeira, mas o nosso contrato aqui, ela não é individual do Colun, ela é junto com o da UFMA, a graduação, que eu acho que deveria ser separado (Administrativo).

O trecho ilustra a limitação de autonomia da escola para gerir recursos e contratos, o que reforça a necessidade de constante mediação institucional entre o Colun e a UFMA. Essa limitação também se evidencia no seguinte relato:

Apesar do Colun ser parte constitutiva da UFMA, a UFMA, com o PNAE, ela só destina para os cursos de graduação (...), de graduação ou pós, mas da educação básica não é beneficiada (Gestor X).

O trecho demonstra exclusões em políticas como o PNAE, que restringem a execução de recursos financeiros voltados à educação básica, devido à destinação original ser voltada para a educação superior. A Dependência se traduz, portanto, como condicionante em um modelo de gestão centralizado, em que a situação expressa em “A gente fica refém da UFMA! (...) Essa questão da gente estar refém de alguns recursos da UFMA” (Discente) compromete a agilidade administrativa e a capacidade de planejamento estratégico. Ainda que essa relação garanta suporte estrutural, ela impõe um ritmo institucional distante das demandas cotidianas do Colun ao criar uma tensão constante entre a necessidade de autonomia e a realidade de subordinação.

Nesse entendimento, o Gerencialismo se manifesta como uma racionalidade que busca eficiência, resultados e racionalização dos processos administrativos, ao adaptar elementos típicos da gestão empresarial ao contexto público educacional. Essa perspectiva se manifesta como uma tentativa de modernizar a gestão escolar, ao incorporar instrumentos como planejamento estratégico, metas, indicadores, equipes técnicas e prestação de contas, sem, contudo, romper completamente com os valores da gestão democrática e participativa. No Colun, o Gerencialismo se apresenta de forma híbrida ao articular o

discurso da eficiência e do controle técnico com preocupação quanto à ética, à transparência e à humanização das relações.

Nas concepções dos(as) sujeitos(as) participantes, observa-se que o Gerencialismo é percebido tanto em práticas administrativas quanto em percepções sobre liderança. A racionalização e a otimização de recursos aparecem como elementos centrais, como se observa no relato: “(...) todas as vezes que eu recebo orçamento, eu envio para as áreas os pedidos de necessidades, certo?! Para procurar atender a todas as áreas naquilo que é possível atender” (Gestor Z). E quando se destaca a prática de prestação de contas: “Fazemos uma prestação de contas do planejamento que foi feito. Verifica-se o que foi atingido, o que não foi atingido” (Gestor Z). A ação descrita reforça o foco no cumprimento de metas e indicadores na prática de prestação de contas, característica da práxis gerencialista, mas com uma dimensão ética e colaborativa ao apontar que essa ação é realizada coletivamente. Outro aspecto observado do Gerencialismo é a presença de comissões, avaliações e feedbacks como instrumentos de racionalização do fazer administrativo, financeiro e pedagógico, pois expressam o que se pode chamar de gerencialismo participativo, oriundo de uma práxis de gestão híbrida em que a representatividade coexiste com práticas de controle e mensuração.

Além disso, identifica-se uma concepção entre os entrevistados que se revela mais próxima da práxis gerencial clássica, quando define Gestão Escolar: “Acho que a palavra, se tivesse que definir assim [Gestão Escolar], eu ia dizer comando. Tem que comandar todo o funcionamento da escola, todas as atividades (...)” (Gestor Y). Essa perspectiva vincula a eficácia administrativa à figura do gestor como líder e articulador de resultados institucionais, como o desempenho no ENEM e IDEB, relatado em:

É quando você fala do alcance dos objetivos, eu também já pensei em uma outra situação aqui. Os resultados que os nossos alunos vêm apresentando em índices de aprendizagem, em IDEB, no ENEM, também tem isso. Aí eu fiquei pensando nas situações, o que a gestão fez pra se chegar nesse resultado (Gestor Y).

O Gerencialismo aparece em diferentes graus de internalização e crítica nas falas dos(as) sujeitos(as) de pesquisa. Observa-se a incorporação de uma linguagem de planejamento e marketing institucional ao sinalizar uma preocupação com visibilidade e imagem, típica do discurso empresarial, como em:

Eu vou dizendo: – Ah! O Colun está entre as 10 melhores escolas do Maranhão! Eu vejo um pouquinho de cada, a questão de marketing. Vamos

botar a escola para todo mundo ver que é uma boa escola. (...) Vamos planejar o que podemos fazer para que seja uma escola melhor. Eu acho que administrar é isso. É tu fazendo um planejamento nas áreas onde a gente possa melhorar a cada ano e fazer com que a escola cresça (Administrativo).

Além disso, o Gerencialismo surge tensionado entre a busca por eficiência e a limitação estrutural:

Se eu sou gestor por 4 anos, que metas que eu devo ter nesses 4 anos dentro daquele escopo geral de décadas? Então, falta um planejamento estratégico, nós não temos, para alcançar estes objetivos. Então, assim, a ideia é que seja democrática (...) (Conselheiro).

A fala indica um Gerencialismo que reconhece a importância das ferramentas técnicas, mas opera sob a lógica da improvisação. Essa ideia é reforçada quando a lógica da formulação e alcance de metas destaca a racionalidade gerencial ao enfatizar:

Ele tem que ter metas! Uma vez que ele criou metas, ele tem que criar métodos pra atingir os objetivos da meta. Porque sem métodos a gente não faz nada. (...) criar métodos é o que eu preciso para chegar nesse objetivo que tem a ver com a meta (...) não que (...) o diretor precise ser técnico, não, mas ele tem que ter a capacidade de escolher na sua equipe pessoas técnicas pra ele poder delegar essa parte técnica. Executar com eficiência, né?! (Docente).

Na fala, associa-se a ideia de sucesso à capacidade de criar métodos e delegar funções de forma eficiente. Em outro momento, as falas dos(as) sujeitos(as) de pesquisa, ao introduzir o componente subjetivo da liderança gerencialista, apontam para os atributos ou habilidades essenciais do(a) gestor(a), como “flexível”, “que sabe ouvir” e “sabe conduzir a escola como uma empresa”, o que traduz a valorização da performance e da harmonia organizacional. O que também é percebido em:

A gestão escolar é saber como... deve ser uma empresa, né?! É uma empresa. Vou botar assim, no paralelo. Gestão é saber conduzir a escola de uma forma prática e eficiente (...). [O gestor] Tem que ser carismático. Tem que ser flexível. Tem que saber ouvir. Entendeu?! (Familiar).

Ademais, surge também a contradição entre discurso democrático e prática gerencialista. Esse aspecto é observado, por exemplo, em:

Então, por exemplo, esse diálogo, não tô dizendo que isso é errado, mas existe um diálogo estritamente, por exemplo, só com os líderes. Só com os líderes não, mas principalmente com os líderes (Discente).

O trecho exprime um controle simbólico da participação e a permanência de estruturas centralizadoras e tecnicistas, o que reforça a ideia de práxis de gestão híbrida da escola, que opera em paralelo ao articular preceitos da práxis de gestão

gerencialista com mecanismos da gestão democrática proclamados no aparato legal. Esses elementos são apontados por Lima (2006) como incompatíveis entre si. Assim, o Gerencialismo observado na práxis de gestão do Colun se manifesta como um modelo em transição (híbrido), que combina elementos da administração gerencial, voltada para eficiência, metas e resultados; com práticas e valores da gestão democrática e formativa, característicos do contexto educacional.

Essa configuração híbrida indica que a gestão escolar busca profissionalizar seus processos e dar legitimidade técnica às suas decisões, sem abdicar do compromisso ético-pedagógico e do diálogo com a comunidade. O Colun, portanto, reflete um Gerencialismo adaptado à realidade educacional da escola pública, no qual a racionalidade técnica e a racionalidade coletiva convivem em tensão constante, expressado tanto pelos avanços quanto pelos limites de uma prática de gestão híbrida que tenta conciliar eficiência e participação, controle e autonomia, planejamento e humanização.

Por fim, a Separação se manifesta na realidade investigada como uma fragmentação entre dimensões, setores e discursos que compõem o cotidiano escolar no Colun. Em sentido amplo, a Separação representa a ausência de articulação plena entre os elementos pedagógico, administrativo, comunidade escolar e instâncias institucionais, que limitam e obstaculizam o desenvolvimento de uma práxis de gestão integrada. Essas limitações emergem em falas, como:

A grande dificuldade para o diálogo é a forma como você fala! Às vezes, a gente sente dificuldade desses diálogos, não é pelo que o setor quer, é como o setor quer. É como o setor quer e a forma como ele coloca o outro. (...) Então, às vezes, eu vejo no Conselho de Classe, o pedagógico, às vezes, com os professores, (...) a forma como eu digo do professor, a forma como eu digo do pedagógico, às vezes, impede a comunicação. (...) Isso é uma dificuldade que a gente ainda precisa vencer mesmo (Gestor Z).

A fala sugere que as práticas de gestão sofrem com dificuldades comunicacionais e culturais no cotidiano da vida escolar no Colun, o que prejudica o processo de tomada de decisões dialogadas e colegiadas, ao desencorajar a consolidação de mecanismos da gestão democrática por parte dos(as) gestores(as). Além desse exemplo, outros aspectos revelados pelos sujeitos de pesquisa representam desdobramentos da Separação, os quais se manifestam tanto na dicotomia entre atividades-fim e atividades-meio (Separação Funcional) quanto no distanciamento entre a estrutura do Colun e da UFMA (Separação Estrutural), e ainda na discrepância entre o discurso de gestão democrática e sua efetivação

cotidiana (Separação Discursiva). Portanto, a Separação se configura como obstáculo à construção de uma práxis participativa e emancipadora, pois exige esforços permanentes de integração e diálogo coletivo para superar as barreiras impostas pela burocratização e pela centralização decisória.

A Separação Funcional é a forma mais recorrente de fragmentação observada na práxis de gestão do Colun, expressada na divisão entre o fazer pedagógico e o fazer administrativo e financeiro. Essa fragmentação é perceptível em falas como:

Financeiras, a gente tem uma administração na escola. E quem se envolve mais com a parte financeira é o Diretor [Geral] e a administração escolar (Gestor X).

Os processos pedagógicos eu não conheço aqui. (...) Não conheço, não! Eu até queria conhecer, né?! Tem um setor (...) próprio pra isso, né?! (Administrativo).

Essas declarações indicam que, embora haja esforços de integração via comissões e conselhos, persiste a lógica de compartimentalização das tarefas, na qual o fazer administrativo se mostra um fim em si mesmo, desarticulado do fazer pedagógico. Isso nos remete ao questionamento feito por Paro (1992, p. 42): “Como garantir a busca racional de fins, se as pessoas diretamente encarregadas do processo de alcançá-los sequer têm visão de suas dimensões?”. Essa situação também se manifesta quando atores escolares relatam não ter acesso pleno às decisões financeiras:

Então, na parte de pedagógico, eu acho que eu tô caminhando bem. Na parte financeira, não me envolvo! (...) então a gente acaba ajudando na administração dessa forma. Vai ter um evento, tem que participar. Aí, eu ajudo (...). Mas não, assim, em termos de sentar com o Diretor e tal, aí, já não (Docente).

A fala reforça uma dinâmica hierarquizada e pouco dialógica. A Separação Funcional impede que a gestão escolar se constitua como um processo coletivo e sistêmico, o que compromete a totalidade do ato educativo, no qual o planejamento e a ação executora devem ser interdependentes. Pois como ressalta, Paro (2023):

A principal vantagem de uma abordagem administrativa da situação de ensino é a percepção da necessidade de articulação coerente entre meios e fins, o que deve levar à constatação de que só é possível uma formação para a democracia se os meios de a realizar, ou seja, a relação educador-educando, não contradiga esse fim, realizando se, portanto, de forma democrática. (Paro, 2023, p. 137).

Apesar disso, a práxis de gestão desenvolvida no Colun demonstra movimentos de resistência a essa fragmentação, sobretudo ao reconhecer que “você não pode setorizar a escola porque ensino é processo” (Gestor Z), o que revela a busca por integrar as dimensões administrativas e pedagógicas a partir de uma visão processual e colaborativa. Esse caráter híbrido evidenciado no campo de pesquisa revela que o princípio da gestão democrática opera sobre “moldes democráticos gerencialistas” (Souza, 2016, p. 33), o que representa limitações ao desenvolvimento de uma práxis de gestão verdadeiramente democrática. Esse cenário de contradição também é denunciado por Paro (2023):

Não é incomum observarem-se escolas em que, não obstante a existência de mecanismos democráticos de participação nas decisões, como eleição de diretores, conselho de escola, grêmios estudantis, associação de pais, e outros, a situação de ensino permanece autoritária, contrariando o preceito administrativo básico de adequação entre meios e fins. (Paro, 2023, p. 138).

Diante disso, a atividade escolar passa a se caracterizar por uma práxis burocratizada, em que os processos e meios perdem seu sentido de mediação para alcance de fins sociais, ao se constituírem em fins em si mesmos (Paro, 1992). E, conseqüentemente, perdem também a capacidade de reflexão da ação gestora, pois como lembra Freire (1997, p.38): “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Por sua vez, a Separação Estrutural é um traço marcante da condição institucional do Colun, que, embora seja uma escola vinculada à UFMA, encontra-se em posição periférica e dependente. A fala “o Colun, embora seja UFMA, na infraestrutura da universidade, ele ainda não é sentido dessa forma” (Gestor Z) evidencia o sentimento de isolamento estrutural que atravessa a práxis de gestão.

Essa ruptura institucional também se manifesta em relatos como: “(...) vão para três anos que eu tô aqui, eu sempre solicitei para instalar a capela (...)” (Docente) e “(...) a gente fica refém da UFMA (...)” (Discente). As falas expõem entraves administrativos decorrentes da subordinação hierárquica e da lentidão burocrática. A Separação Estrutural gera uma cisão organizacional e dificulta a consolidação de mecanismos da gestão genuinamente democráticos, o que enfraquece a autonomia institucional, limita a agilidade decisória e compromete a coerência das práticas administrativas e pedagógicas. Trata-se de uma fragmentação estrutural que não apenas reflete a dependência da escola em relação

à UFMA, mas também reforça a desarticulação interna, pois a indefinição de papéis e competências cria zonas de conflito e sobreposição de papéis que dificultam a efetividade da ação gestora.

Por fim, a Separação Discursiva, que se refere à separação entre discurso e prática de gestão, evidencia-se no distanciamento entre o ideal de gestão participativa e as ações realizadas. Embora o discurso institucional enfatiza valores como “gestão participativa” e “diálogo coletivo”, as falas demonstram uma realidade diferente, como em:

Mas questões administrativas e de ofício, eu penso que elas são sérias. Elas são decisões de gestão. Se elas passarem a ser decisões de gestão democrática, ou seja, eu quero escutar todo mundo sobre aquilo que precisa ser feito logo, eu perco o timing. E eu acho que na escola (...) a gente é muito lento mesmo (Conselheiro).

(...) eu não tenho como te responder a essa pergunta, porque eu acho que essa parte [administrativa e financeira], eu acho que é problemas internos. (...) É porta fechada (Familiar).

Essas percepções reforçam uma práxis de gestão democrática restrita ao nível retórico, em que as decisões são tomadas por um núcleo interno e a comunidade escolar participa apenas de atividades executivas ou comemorativas, como em: “(...) festas folclóricas, é chamado todos os familiares. Ou também, quando tem eventos esportivos (...)” (Familiar). Tal dissociação entre o discurso e prática reforça a existência de uma cultura institucional que valoriza uma participação parcial, mas mantém mecanismos centralizadores típicos do gerencialismo burocrático. Isso é sintetizado em:

Por exemplo, a gente tem aqui na UFMA, o DCE, o Centro Estudantil dos Estudantes, e a gente não tá presente nisso. A gente, infelizmente, é muito invisibilizado pela própria instituição da UFMA. Não porque eles querem invisibilizar a gente, mas é o que acontece. Então, eu acho que hoje em dia, a gente já tentou, e eu acho que, infelizmente, os outros grêmios e os outros estudantes vão continuar tentando. Vão continuar tentando falar sobre os professores, falar sobre as dificuldades estruturais. Mas a gente sabe que quem resolve todas essas questões, infelizmente, não é só a nossa gestão. É a UFMA! Então, precisa, talvez, de um patamar um pouco maior pra se conseguir uma participação maior nas decisões. (Discente).

Diante desse cenário, a práxis de gestão desenvolvida no Colun, proclamada como democrática nos instrumentos documentais e nas falas dos sujeitos escolares, mostra-se tensionada pela Separação Discursiva (entre a intenção e a realidade) ao revelar que o desafio da gestão escolar está não apenas em proclamar a democracia, mas em concretizá-la como princípio organizativo e ético de toda a comunidade escolar.

Essa reflexão evidencia que a Separação, em seus três desdobramentos, constitui um eixo crítico para compreender as tensões existentes na práxis de gestão desenvolvida no Colun. Ela revela um campo em disputa entre modelos integradores e práticas fragmentadas, entre autonomia e dependência, entre a retórica democrática e a prática burocrática, o que constitui uma práxis híbrida que desafia a gestão a construir pontes de diálogo para articular as dimensões institucionais, pedagógicas e humanas da escola.

O Quadro 13 a seguir, sintetiza a relação das categorias empíricas, evidenciadas a partir do *lócus* de pesquisa, com a práxis de gestão desenvolvida no Colun.

Quadro 13 - Categorias empíricas evidenciadas na práxis de gestão do Colun.

| Categoria            | Definição / Sentido Geral  | Formas de Manifestação na Práxis de Gestão do Colun  | Efeitos sobre a Gestão Escolar  | Implicações Teóricas e Interpretativas  |
|----------------------|--|--|---|---|
| <b>Hierarquia</b>    | Estrutura de poder e autoridade que organiza fluxos decisórios e comunicacionais dentro e fora do Colun.                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hierarquia Interna: centralização na Direção Geral; decisões concentradas e pouca autonomia das coordenações e setores.</li> <li>- Hierarquia Externa: subordinação direta às instâncias superiores da UFMA; submissão a normas e fluxos decisórios da UFMA.</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduz a autonomia administrativa e pedagógica;</li> <li>- Favorece uma cultura verticalizada e burocrática;</li> <li>- Gera lentidão e dependência decisória.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflete estilo de gestão técnico-científica (Libâneo, 2008).</li> <li>- gestão escolar burocrática, hierarquizada e autoritária (Paro, 2016).</li> <li>- Contrapõe-se à gestão democrática.</li> </ul>   |
| <b>Dependência</b>   | Condição de subordinação institucional, administrativa e financeira em relação a instâncias superiores (UFMA).                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de autonomia para gerir recursos e contratos.</li> <li>- Ausência de reconhecimento pleno da escola como parte integrada da universidade.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produz lentidão e improvisação administrativa;</li> <li>- Fragiliza a identidade institucional do Colun;</li> <li>- Reforça a hierarquia e reduz o potencial participativo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Numa perspectiva democrático-participativa, obstaculiza a autonomia dos processos organizativos (Libâneo, 2008);</li> <li>- Representa a cisão entre quem decide e quem executa, contrapõe-se à autonomia (Martins, 2002a).</li> </ul>                             |
| <b>Gerencialismo</b> | Racionalidade voltada à eficiência, metas e resultados, que incorpora técnicas de gestão empresarial à gestão da escola pública. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento estratégico, metas, indicadores e prestação de contas.</li> <li>- Ênfase na imagem institucional (“marketing escolar”).</li> <li>- Discurso de eficiência conciliado com ética e diálogo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moderniza procedimentos, mas tende a reforçar o controle técnico.</li> <li>- Gera uma práxis híbrida: combina gestão democrática e racionalidade instrumental.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática educativa reduzida ao alcance de resultados e índices (Ball, 2004);</li> <li>- “Moldes democráticos gerencialistas” (Souza, 2016).</li> </ul>  |
| <b>Separação</b>     | Fragmentação e desarticulação entre dimensões, setores e discursos institucionais.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Separação Funcional: distanciamento entre o administrativo e o pedagógico.</li> <li>- Separação Estrutural: distanciamento entre Colun e UFMA.</li> <li>- Separação Discursiva: contradição entre discurso e prática democrática retórica, prática centralizadora.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromete a integração e a coerência das ações;</li> <li>- Gera ruídos comunicacionais e simbólicos;</li> <li>- Reduz a efetividade da gestão participativa.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rompe com a totalidade do ato educativo (Paro, 2023);</li> <li>- Desvirtua o papel mediador e dialógico da gestão (Sander, 2007);</li> <li>- Fragmentação entre administrativo e pedagógico, perda do caráter mediador entre meios e fins (Paro, 2020).</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pelo autor (ABREU, 2026).

#### 4 DIA A DIA NA GESTÃO DA ESCOLA - PTT

O Produto Técnico Tecnológico - PTT oriundo desta pesquisa consiste em uma cartilha com orientações sobre gestão democrática da escola. O PTT é uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, típica dos cursos de mestrado e doutorado profissional, conforme a Portaria nº 389, de 23 de março de 2017, do Ministério da Educação (Brasil, 2017).

O relatório de produção técnica do Grupo de Trabalho da Capes (GT/Capes), criado com os objetivos de “caracterizar tipos e subtipos de produtos e processos técnicos e tecnológicos desenvolvidos pelos programas de pós-graduação” e “propor método de classificação e indicadores de produtos técnicos e tecnológicos” (Brasil, 2019), conceitua “produto” da seguinte forma:

**PRODUTO:** é o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos (Brasil, 2019, p. 16).

Os produtos esperados pelas produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado profissionais assumem uma forma tangível, palpável. Entretanto, o relatório referido acima destaca as diferenças entre produto técnico e produto tecnológico, para fins de avaliação da produção dos Programas de Pós-graduação. Para tanto, o GT/Capes parte da definição de “tecnologia”, para o qual é “a aplicação de conhecimentos científicos, técnicas e expertises usados para criar soluções transformadoras, na forma de produtos, processos ou serviços” (Brasil, 2019, p. 22). Com essa base, o GT/Capes, em seu relatório técnico, define “Produto Tecnológico” nos seguintes termos:

Produto tecnológico é um “objeto tangível” com elevado grau de novidade fruto da aplicação de novos conhecimentos científicos, técnicas e expertises desenvolvidas no âmbito da pesquisa na PG, usados diretamente na solução de problemas de empresas produtoras de bens ou na prestação de serviços à população visando o bem-estar social (Brasil, 2019, p. 22).

A Instrução Normativa nº 03/2020, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - PPGE/UEMA, estabelece que os trabalhos de conclusão de curso, no âmbito do mestrado profissional ofertado, consistem em uma “Dissertação” e o “Produto Técnico Tecnológico (PTT)” (UEMA, 2020). O artigo 5º desta instrução normativa informa que o PTT deve ser “derivado da revisão teórica e da pesquisa realizada pelo/a mestrando/a”, como “sua proposta

de intervenção na realidade”. O artigo 8º da IN dispõe sobre os formatos de PPT aceitáveis no âmbito do PPGE/UEMA, a saber:

- Art. 8º** Formatos da contribuição do Produto Técnico Tecnológico
- I. Material Didático (Manuais, Cartilhas, Guias Etc.);
  - II. Relatório conclusivo da pesquisa destinado ao(s) setor(es) investigado(s);
  - III. Produto passível de propriedade intelectual (vídeo, roteiro, argumento etc.);
  - IV. Processo ou tecnologia passível de propriedade intelectual (modelo ou metodologia);
  - V. Produto, processo ou tecnologia não patenteáveis;
  - VI. Base de dados técnico-científica;
  - VII. Norma ou marco regulatório;
  - VIII. Programas de mídia;
  - IX. Avaliação de projeto, programa ou política;
  - X. Serviço técnico associado à produção artística. (UEMA, 2020, n.p)

Nesta pesquisa, o Produto Técnico Tecnológico produzido enquadra-se no inciso I do artigo citado, como material didático.

O relatório de produção técnica do GT/Capes define “Material Didático” como “Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais” (Brasil, 2019, p. 43). Esses materiais, segundo o relatório, podem ser produzidos na forma de impressos, audiovisual e novas mídias. Como exemplos desses tipos didáticos, o relatório traz os seguintes:

- a) impresso: coleções; livro didático e paradidático; guias; mapas temáticos; jogos educativos...;
- b) audiovisual: fotografia; painel cronológico; programas de TV – aberta e/ou fechada; Programas de Rádio – comunitários, universitários, alternativos; Trilha e/ou Paisagem sonora...;
- c) novas mídias: CD; CD-ROM; DVD; e-book...(Brasil, 2019, p. 43-44)

O relatório também aponta o que não se aplica como material didático, a saber, “apostilas, slides, apresentações e outros materiais elaborados exclusivamente para apoio da atividade do docente nas aulas regulares da graduação e pós-graduação e atividades de extensão” (Brasil, 2019, p. 44).

Com fundamento nessas diretrizes, o PTT “Dia a Dia na Gestão da Escola” é desenvolvido na forma de cartilha, com possibilidade de ser disseminado em suporte impresso ou em livro digital. A cartilha tem como objetivo disseminar, de maneira acessível e inclusiva, os principais conceitos, mecanismos e práticas sobre gestão democrática na escola, de modo que o público-alvo (comunidade escolar) possa interagir com esses conhecimentos e refletir sobre o fazer da gestão e, assim, contribuir para uma ruptura com o modelo de gestão gerencialista empresarial enraizado na práxis cotidiana da escola. Justifica-se a opção pelo PTT no formato de

cartilha, além de atender aos requisitos da Capes e PPGE/UEMA, pelo potencial de transformação da realidade que esse recurso didático proporciona, conforme aponta Farias *et al.* (2016):

As cartilhas abordam esses aspectos: o olhar para o lugar, a percepção de suas fragilidades, mas também de suas potencialidades, seus aspectos positivos, contribuem para a busca de alternativas que passam tanto pela conservação quanto pela transformação da realidade (Farias *et al.*, 2016, p. 297)

A partir dessa compreensão, a cartilha produzida é concebida como um material didático informativo e propositivo voltado à comunidade escolar — diretores(as), técnicos(as), professores(as), estudantes e famílias — com o objetivo de fortalecer a compreensão e a prática da gestão democrática no cotidiano da escola pública. Em coerência com o exposto, a gestão não se restringe a procedimentos administrativos, mas se constitui como um processo político-pedagógico. O material propõe reflexões e orientações sobre democracia, participação, autonomia e gestão escolar, ao articular fundamentos teóricos e possibilidades concretas de ação. Ao longo de suas páginas, a cartilha busca contribuir para a construção de práticas coletivas, dialógicas e integradas, ao passo que reafirma a escola como espaço de formação cidadã, participação social e compromisso com a função social da educação pública, em oposição a traços do modelo gerencialista empresarial, como a hierarquia excessiva, dependência institucional, gerencialismo empresarial e a fragmentação das ações escolares.

A cartilha está estruturada em seções que refletem as categorias de análise tratadas na pesquisa, bem como os achados, a partir dos quais a narrativa informativa e propositiva é elaborada. Essas seções são: “Apresentação”, “Como utilizar esta cartilha”, “Democracia e Gestão Democrática da Escola”, “Participação: Fundamento da Gestão Democrática”, “Autonomia e Emancipação na Escola”, “Gestão Escolar: Concepções e Práticas Democráticas”; “Um caminho que se faz ao caminhar...”.

A seção intitulada “Apresentação” introduz o leitor aos objetivos da cartilha e informa sobre seus fundamentos, estratégias e ações de aplicação dos conhecimentos abordados e o público-alvo.

Na seção “Como utilizar esta cartilha”, orienta-se o leitor sobre a forma de utilizar a cartilha para melhor aproveitamento dos conhecimentos nela trabalhados,

ao sugerir as situações em que o material pode ser trabalhado com a comunidade escolar.

Na seção “I - Democracia e Gestão Democrática da Escola”, é tratada a concepção de democracia adotada na cartilha e os meios para sua efetivação na escola. Essa seção é subdividida nas seguintes subseções: 1. O que é Democracia na Escola?; 2. Democracia como Práxis Educativa; 3. Democracia x Hierarquia Excludente; 4. Caminhos para Efetivar a Democracia na Escola; e 5. Democracia no Dia a Dia Escolar.

Na seção “II - Participação: Fundamento da Gestão Democrática”, trata-se a concepção de participação como pilar central da gestão democrática, bem como propostas e sugestões de implementação prática e sua relação com a comunidade escolar. A seção é subdividida em: 6. O conceito de Participação; 7. Participação como Processo Educativo; 8. Meios de Efetivação da Participação na Escola; e 9. Participação na relação Escola e Comunidade.

A seção “III - Autonomia e Emancipação na Escola”, trata do conceito de autonomia na perspectiva freireana, assim como de práticas e proposições para o fortalecimento da autonomia da escola. Essa seção é organizada nas seguintes subdivisões: 10. O Conceito de Autonomia; 11. Autonomia Escolar e Dependência Institucional; 12. Meios de Fortalecimento da Autonomia Escolar; e 13. Autonomia como Prática Coletiva.

Na seção “IV - Gestão Escolar: Concepções e Práticas Democráticas”, abordam-se os aspectos conceituais e paradigmas da gestão escolar, bem como as ações de integração da gestão escolar. A seção é subdividida em: 14. Gestão Escolar: Concepções Críticas; 15. Gestão Escolar e Função Social da Escola; 16. Paradigmas de Gestão e Crítica ao Gerencialismo; 17. Gestão Democrática e Integração das Ações Escolares; 18. Ações Democráticas na Gestão Administrativa; 19. Ações Democráticas na Gestão Financeira; 20. Ações Democráticas na Gestão Pedagógica; e 21. Gestão Democrática como Caminho Permanente.

A seção intitulada “V - Um caminho que se faz ao caminhar...”, trata das considerações finais da cartilha e informa ao leitor sobre os anseios dos autores pela utilização do material e os benefícios da implementação de práticas democráticas nas ações de gestão da escola.

Com os conhecimentos e proposições sobre gestão escolar contemplados na cartilha, espera-se contribuir para a efetivação do princípio da gestão

democrática nas escolas. Com o material produzido a partir desta pesquisa, busca-se fortalecer as reflexões e enriquecer as discussões sobre os paradigmas relativos aos modelos de gestão escolar, de modo que o público-alvo possa compreender as intencionalidades, aspectos metodológicos, políticos e ideológicos que atravessam essas concepções de gestão. Desse modo, espera-se ainda contribuir para a superação de modelos hierarquizados, burocráticos e autoritários no fazer da gestão escolar.

Por fim, na cartilha “Dia a Dia na Gestão da Escola” são considerados os objetivos, os referenciais teóricos, os diálogos e contribuições dos(as) sujeitos(as) de pesquisa, os resultados obtidos e as experiências vivenciadas desde o início deste estudo.

## 5 A TRAVESSIA DA PRÁXIS: síntese e considerações finais

A produção deste estudo é resultado de uma longa travessia que se inicia antes mesmo de qualquer definição teórico-metodológica. Tudo começa com a sugestão de uma voz mais experiente no labor acadêmico para a desconstrução de uma ideia inicial rasa. O olhar se volta para uma antiga inquietação oriunda da implicação formativa e profissional com o campo de pesquisa, do qual emergem o tema, pressuposto, justificativa e objetivos do estudo. A base teórica empresta as lentes de observação e o *lócus* a matéria bruta a ser lapidada. Antes mesmo de a primeira linha ser redigida, a travessia para lapidar o objeto de estudo se inicia, e mesmo com tantos desafios e limitações, construções e desconstruções, idas e vindas conduzidas pelos ventos soprados do campo, chega-se a algum terreno firme, ainda que transitório e passageiro.

Como ponto de partida, toma-se neste trabalho a seguinte questão, a indagação: de que forma é desenvolvida a gestão escolar no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA)? Como pressuposto de pesquisa, aponta-se que a gestão do Colun se desenvolve em um contexto de contradição, revelado pelo conflito entre a retórica proclamada da gestão democrática da escola pública com a práxis da gestão escolar gerencialista.

O pressuposto é elaborado a partir da compreensão de que o conflito apontado ocorre em um cenário de disputa entre interesses antagônicos que se manifesta no contexto das escolas públicas brasileiras. Esse cenário emerge quando as demandas por alcance de indicadores de desempenho e metas impostas pelos sistemas educacionais se sobrepõem à construção coletiva dos instrumentos e decisões de gestão na escola. Essa contradição deteriora a qualidade das relações coletivas e enfraquece a cultura democrática no ambiente educacional.

No intuito de confirmar ou refutar o pressuposto apontado, como objetivo geral, busca-se analisar a práxis de gestão desenvolvida no Colun, no período compreendido entre os anos de 2022 a 2025. Como desdobramentos desse objetivo busca-se ainda: a) analisar documentos e normativos internos que orientam o fazer da gestão da escola; b) caracterizar as atividades-fim e atividades-meio que compõem a organização administrativa e pedagógica da escola; c) apreender mecanismos usados pela gestão para a realização do planejamento e implementação de ações financeiras, administrativas e pedagógicas no cotidiano da

escola; e d) elaborar um material didático como PTT, no formato de cartilha, intitulada “Caderno Gestão Democrática na Escola”, com orientações sobre gestão democrática na escola.

A partir do pressuposto apontado, a análise se realiza a partir das lentes teóricas que tratam a respeito da gestão escolar, democracia, autonomia, participação; bem como sobre os paradigmas da gestão escolar no Brasil, do modelo gerencial de orientação neoliberal ao modelo crítico de emancipação. Sobre esses temas, a pesquisa conta com as contribuições teóricas de Paro (2016), Libâneo (2008), Dourado (2007), Russo (2004), Sander (2007), Saviani (1984), entre outros, que emprestam as lentes analíticas para este trabalho, terreno firme de partida na travessia para desvelar as relações e conexões com o objeto de pesquisa. E, ainda, as referências paradigmáticas dos modelos de gestão escolar, do clássico, com Leão (1953), Ribeiro (1952), Teixeira (1961) e Sander (1981); ao crítico, com Arroyo e Silva (1979), Zung (1984) e Paro (2012).

A partir de uma abordagem crítico-dialética, inspirada em autores como Kosik (2002), Frigotto (2010), Kuenzer (1998) e Sánchez-Gamboa (2014), o percurso metodológico é estruturado em quatro aspectos: a) epistemológico, ao buscar o enfoque dialético para captar contradições; b) teórico, no diálogo com a literatura; c) morfológico, quanto à organização dos processos de pesquisa; e d) técnico, na condução dos instrumentos de coleta e análise de dados. As categorias metodológicas práxis, totalidade, mediação e contradição guiam a compreensão do objeto, enquanto as categorias analíticas gestão escolar, democracia, participação e autonomia são as balizas para interpretar as relações sociais e históricas no contexto educacional. As categorias Hierarquia, Dependência, Gerencialismo e Separação emergem das especificidades empíricas do campo.

Os procedimentos de coleta de dados envolvem pesquisa documental e entrevistas. A pesquisa documental analisa uma ampla gama de fontes, como o Estatuto da UFMA (UFMA, 2021), Regimento Geral da UFMA (UFMA, 2022a), Plano de Desenvolvimento Institucional/Projeto Pedagógico Institucional da UFMA - 2022/2026 (UFMA, 2022b), Relatórios de Gestão da UFMA (UFMA, 2011; 2025b), Regimento Interno do Colun (UFMA, 2017), Projeto Político-Pedagógico (COLUN, 2023) e notas de crédito UFMA/FNDE (SIAFI, 2025), além de telas de execução orçamentária (STN, 2025). Essa análise revela intencionalidades, sentidos e contradições nas bases normativas e nos instrumentos de planejamento que

influenciam e orientam a gestão da escola. As entrevistas realizadas têm como foco um grupo de sujeitos representativos para os objetivos da pesquisa, que reúne representantes das áreas: direção geral, coordenação pedagógica, coordenação de estágio, docente, técnico-administrativa, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, familiar e estudante. A conversa com esses(as) representantes nos encontros segue um roteiro temático para captar concepções sobre a práxis de gestão desenvolvida na escola, complementado com os dados documentais coletados.

A organização e análise dos dados são conduzidas pela análise de conteúdo, inspirada no modelo proposto por Bardin (2016), que consiste em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferências e interpretações. Esse processo permite confrontar o pressuposto inicial, de uma gestão em contradição entre princípios democráticos e práticas gerencialistas na realidade empírica, em diálogo constante com a literatura revisada.

Os principais achados da pesquisa são orientados pelas questões norteadoras formuladas, cujas respostas conduzem ao alcance dos objetivos do estudo. No âmbito dessa discussão, responde-se aos seguintes questionamentos: 1) - Que diretrizes, documentos e normativos internos orientam ou influenciam o fazer da gestão do Colun/UFMA?; 2) - Como se desenvolvem as atividades-fim e atividades-meio que compõem a organização administrativa e pedagógica dessa escola?; 3) - Que mecanismos são usados pela gestão, no cotidiano da escola, para a realização do planejamento e implementação de ações administrativas e pedagógicas?

Diante disso, na busca por responder à primeira questão norteadora, é proposto analisar documentos e normativos internos que orientam o fazer da gestão do Colun. Logo, chega-se ao resultado de que essas referências documentais são constituídas de estatuto, regimento, instrumentos de planejamento e controle, e resoluções da UFMA; além do Regimento Interno e Projeto Político-Pedagógico do Colun. Esses achados revelam uma dinâmica de gestão marcada pelos condicionantes Hierarquia, Dependência e Gerencialismo, que apontam para um contexto de contradição entre os preceitos da gestão democrática e a práxis de gestão gerencialista da racionalidade neoliberal. Isso sugere que no campo de pesquisa opera uma práxis híbrida que busca incorporar à gestão um “democratismo gerencialista”, que alia tecnicismo gerencialista da gestão empresarial a mecanismos da gestão democrática.

Em relação à segunda questão norteadora, o esforço se dirige para caracterizar as atividades-fim e atividades-meio que compõem a organização administrativa e pedagógica da escola.

A respeito das atividades-fim, parte-se da compreensão de que elas correspondem ao conjunto de práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como às ações de coordenação e orientação educacional que sustentam esse processo (Paro, 1992). No Colun/UFMA, essas atividades manifestam-se: na mediação pedagógica em sala de aula e nos espaços de pesquisa, extensão e acompanhamento discente; na atuação dos núcleos de apoio pedagógico e psicossocial; na coordenação pedagógica e nos conselhos de classe, que articulam professores, estudantes e gestão em torno da melhoria do aprendizado. Também se evidenciam na formação integral dos(as) estudantes, por meio de projetos e atividades complementares, e na participação da família em ações escolares de caráter educativo e cultural. Diante disso, compreende-se que no Colun se expressa uma práxis institucional que busca integrar ensino, pesquisa e extensão à formação cidadã, o que reafirma a centralidade do processo pedagógico como núcleo da ação escolar.

As atividades-meio são constituídas por um conjunto de ações administrativas, financeiras e de suporte institucional que viabilizam o funcionamento das atividades pedagógicas e o alcance dos fins educativos da escola (Paro, 1992); e, ainda, atuam como pré-condições necessárias à realização do ato educativo, manifestadas pela gestão administrativa, financeira, documental, de pessoas e de infraestrutura. Observa-se que, no Colun, essas atividades incluem a tramitação de processos administrativos, gestão orçamentária e prestação de contas, elaboração e revisão de documentos institucionais, mediação de conflitos, articulação com pró-reitorias e coordenações da UFMA, além da operacionalização de eventos e manutenção da estrutura física da escola. Esse conjunto de ações revela uma complexa rede de relações entre Colun e UFMA, marcada pela hierarquização de processos, limitações à autonomia da escola e dependência administrativa e financeira; mas também por esforços de busca por uma gestão participativa, que inclui tentativas dos sujeitos escolares em democratizar a gestão.

Na terceira questão norteadora, propõe-se o objetivo específico de apreender os mecanismos usados pela gestão para a realização do planejamento e implementação de ações financeiras, administrativas e pedagógicas no cotidiano da

escola. A partir da análise das concepções dos sujeitos escolares, compreende-se que os mecanismos utilizados pela gestão do Colun podem ser agrupados em quatro grupos: a) documentos normativos e orientadores da ação escolar; b) instâncias colegiadas e deliberativas; c) processos participativos e comunicativos; e d) mecanismos operacionais e avaliativos. Os documentos normativos e orientadores da ação escolar no Colun são constituídos pelo Regimento Interno, o Projeto Político-Pedagógico, Propostas Curriculares dos cursos ofertados, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFMA) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI/UFMA). As instâncias colegiadas e deliberativas são compostas pelo Conselho Diretor, conselhos de classe, assembleia escolar, comissões intersetoriais, reuniões com a Gestão, Áreas e Setores. Os processos participativos e comunicativos são reconhecidos no campo de pesquisa como as habilidades de mediação e diálogo dos(as) gestores(as), o planejamento coletivo e diagnóstico participativo, os Encontros Família-Escola e a comunicação institucional. Por fim, os mecanismos operacionais e avaliativos constituem-se em fluxos de comunicação horizontal, distribuição de responsabilidades por setor, avaliações internas e prestação de contas semestral e anual.

De posse das informações obtidas com o alcance dos objetivos específicos durante a travessia, possibilita-se ancorar a nau deste trabalho em algum terreno firme em nossa busca principal. Assim, chega-se à compreensão de que a práxis de gestão escolar desenvolvida no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA), caracteriza-se por uma dinâmica híbrida e tensionada, marcada pela coexistência de elementos democráticos e gerencialistas que refletem sua condição institucional de subordinação à UFMA. Nessa configuração, a gestão busca equilibrar o planejamento participativo com condicionamentos hierárquicos e burocráticos impostos pela estrutura universitária. O planejamento e a implementação das ações ocorrem de forma fragmentada entre as dimensões administrativa, pedagógica e financeira, o que resulta em processos desarticulados e dependentes. Embora existam mecanismos de participação, como conselhos, assembleias e outros ambientes de participação coletiva, estes funcionam com alcance limitado, o que revela a atuação do Colun em um campo de forças contraditórias entre a busca pela autonomia e o controle institucional. Assim, a práxis de gestão manifesta-se como um exercício constante de mediação entre o ideal democrático e a lógica

burocrático-gerencial, marcada pelos condicionantes Hierarquia, Dependência, Gerencialismo e Separação, identificados no *lócus* de pesquisa, que influenciam o fazer educativo e os processos decisórios do cotidiano escolar.

A análise crítica da práxis de gestão no Colun evidencia uma contradição estrutural entre discurso e prática, na qual os princípios da gestão democrática, proclamados nos documentos e no discurso institucional, não se efetivam na realidade cotidiana de forma plena, o que, assim, confirma o pressuposto de pesquisa proposto. O caráter híbrido identificado, resultado da tentativa de conciliar participação com controle, autonomia com subordinação, revela uma gestão moldada por um “democratismo gerencialista” que, sob a retórica da eficiência e da participação, mantém práticas centralizadoras e tecnicistas. Essa contradição é incompatível com a natureza emancipatória da gestão democrática, pois subordina o ato educativo a critérios externos e instrumentais. A fragmentação entre as dimensões pedagógica, administrativa e financeira expressa uma separação funcional e simbólica que impede a totalidade da práxis educativa, o que contraria o princípio freireano de que a práxis deve ser reflexão e ação transformadora (Freire, 1997). Assim, a gestão do Colun, embora avance em espaços de diálogo e participação, permanece prisioneira de condicionantes estruturais e culturais que reproduzem uma racionalidade burocrática e gerencialista, o que limita o potencial emancipador e coletivo de sua ação educativa.

As categorias empíricas Hierarquia, Dependência, Gerencialismo e Separação operam como aspectos condicionantes na práxis de gestão desenvolvida no Colun.

A Hierarquia manifesta-se como princípio que organiza funções e instâncias decisórias e que estabelece níveis de autoridade e responsabilidade, ao configurar um fluxo vertical de decisões que opera em duas dimensões: interna, quando do(a) diretor(a) à equipe de coordenação, professores(as), técnicos(as) administrativos(as), familiares e estudantes; e externa, quando da subordinação do Colun à administração central da UFMA. Esse condicionante compromete a autonomia administrativa, financeira e pedagógica, por restringir a capacidade da escola em responder com agilidade às suas necessidades internas.

A Dependência expressa-se como um traço estruturante da práxis de gestão escolar no Colun, ao revelar a assimetria existente entre a escola e a UFMA, pois se traduz em uma relação hierárquica centralizadora, que define o alcance das

ações de gestão da escola e condiciona a execução de suas atividades administrativas, pedagógicas e financeiras. Assim, a Dependência, em suas múltiplas formas (institucional, administrativa e simbólica), constitui um elemento central da práxis desenvolvida, ao configurar uma gestão que, embora busque colaboração e reconhecimento, permanece condicionada por estruturas hierarquizadas e por uma autonomia limitada.

O Gerencialismo se manifesta como uma racionalidade que busca eficiência, resultados e racionalização dos processos administrativos, ao adaptar elementos típicos da gestão empresarial ao contexto público educacional. No Colun, o Gerencialismo se apresenta de forma híbrida ao articular o discurso da eficiência e do controle técnico à preocupação com a ética, a transparência e a humanização das relações. Essa hibridização evidencia uma práxis de gestão que procura equilibrar a racionalidade instrumental, orientada para resultados, com a racionalidade comunicativa, que valoriza o diálogo e a construção coletiva. O Colun, portanto, reflete um Gerencialismo adaptado à realidade educacional pública, no qual a racionalidade técnica e a racionalidade coletiva convivem em tensão constante, expressado tanto nos avanços quanto nos limites de uma práxis híbrida que tenta conciliar eficiência e participação, controle e autonomia, planejamento e humanização, ao revelar um “democratismo gerencialista”.

Por sua vez, a Separação representa a ausência de articulação plena entre os elementos pedagógico, administrativo, comunidade escolar e instâncias institucionais, que limitam e obstaculizam o desenvolvimento de uma práxis de gestão integrada, ao estabelecer uma fragmentação entre dimensões, setores e discursos que compõem o cotidiano escolar no Colun. A *separação* se manifesta com seus três desdobramentos identificados, tanto na dicotomia entre atividades-fim e atividades-meio (Separação Funcional) quanto no distanciamento entre a estrutura do Colun e da UFMA (Separação Estrutural), e, ainda, na discrepância entre o discurso de gestão democrática e sua efetivação cotidiana (Separação Discursiva). Desse modo, a Separação se configura como obstáculo à construção de uma práxis participativa e emancipadora, ao exigir esforços permanentes de integração e diálogo coletivo para superar as barreiras impostas pela burocratização e pela centralização decisória.

Diante dessa síntese, reconhece-se que nem tudo ocorre como o esperado durante a travessia, desafios e limitações surgem e também influenciam

nos resultados apresentados. A implicação do pesquisador como funcionário da UFMA, ao dividir o tempo entre o trabalho profissional, a família e a pesquisa acadêmica, bem como pelo cronograma encurtado pela tardia aprovação da pesquisa no conselho de ética, são grandes desafios enfrentados. As limitações deste estudo são percebidas também durante a fase de campo, em que não se pôde contar com o representante do Grêmio Estudantil, nem ainda com a Associação de Pais e Responsáveis, devido à inativação dessas estruturas na Escola. Reconhece-se ainda que aspectos relacionados à gestão financeira do Colun carecem de maiores aprofundamentos, sobretudo no tocante à metodologia de cálculo das matrizes CONDICAP e CONDETUF, definidoras do *quantum* orçamentário anual para atender as necessidades educacionais da Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica no Colun. Outra limitação da pesquisa é a ausência de análise comparativa com outras escolas de aplicação, mas que devido ao escopo do estudo e as reflexões empíricas trazidas, pode-se chegar a conclusões satisfatórias, embora se saiba que tal análise em um cenário de disponibilidade maior de tempo, poderia robustecer bastante os resultados apresentados.

Após essas reflexões, espera-se que este estudo possa contribuir para a compreensão da gestão escolar em escolas vinculadas a universidades, bem como para os estudos que buscam caminhos para a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. As pesquisas na área da Educação Básica, bem como aquelas que tratam em específico da gestão da escola pública, são de grande relevância para o meio acadêmico, mas também para a reflexão de novas políticas públicas voltadas para o âmbito educacional. Espera-se também que as contribuições teóricas, metodológicas e práticas, tais como as perspectivas analíticas e empíricas sobre a práxis de gestão, tratadas neste trabalho, possam abrir caminhos, promover inquietações e trazer motivações para fortalecer a gestão escolar no Colun, numa perspectiva democrática. Diante disso, deseja-se que a cartilha elaborada como PTT, a partir desta pesquisa, possa orientar os sujeitos escolares em direção a uma práxis de gestão escolar democrática de fato, com vistas a uma educação transformadora e emancipatória. A cartilha “Dia a Dia na Gestão da Escola” emerge como resposta propositiva às fragilidades identificadas na práxis analisada, especialmente no que se refere à participação, autonomia e integração entre dimensões administrativas e pedagógicas.

Como perspectivas futuras de pesquisa e intervenção, sugere-se ampliar o escopo do estudo da gestão escolar com uma análise comparativa com outras escolas vinculadas. Acredita-se que o confronto com outras realidades empíricas pode trazer avanços significativos às reflexões realizadas neste trabalho. Além disso, sugere-se ainda um estudo aprofundado sobre a gestão financeira do Colun com foco na metodologia de cálculo das matrizes CONDICAP e CONDETUF e na relação das ações da escola na definição do *quantum* orçamentário anual.

Como proposta de intervenção na gestão escolar no Colun, aponta-se a necessidade de: maior integração pedagógico-administrativa com UFMA; ampliação da autonomia e fortalecimento da participação coletiva; restabelecer o Grêmio Estudantil; e promover orientações aos pais, mães e responsáveis sobre a importância da constituição da Associação de Pais e Mestres - APM.

Por fim, a práxis de gestão escolar revela-se como um processo histórico, marcado por contradições inerentes ao contexto educacional brasileiro, mas dotado de um potencial transformador ao promover diálogos e ações coletivas que transcendem o mero aspecto administrativo, como uma busca racional de fins, orientada a uma educação emancipadora. Por outro lado, como bem indaga Paro (1992, p. 42): “Como garantir a busca racional de fins, se as pessoas diretamente encarregadas do processo de alcançá-los sequer têm visão de suas dimensões?”, o que resume, assim, o cerne desta pesquisa: a gestão escolar não é um fim em si, mas um meio dialógico para a humanização coletiva, em que os sujeitos dela participantes não podem abdicar da práxis, da reflexão da ação, sob pena de tornar a ação gestora na escola mero ato burocrático e, portanto, reproduzidor de uma lógica gerencial. Diante disso, este estudo contribui para o campo da Gestão Escolar ao demonstrar que o Gerencialismo não substitui a Gestão Democrática, mas a atravessa, ao produzir um modelo híbrido que preserva formalmente os dispositivos participativos, enquanto reorganiza a prática sob lógica de eficiência e controle. Assim, urge uma reflexão crítica que proponha o fortalecimento de práticas democráticas e inclusivas, que reafirme o compromisso ético-político da educação como ferramenta de resistência e construção de uma sociedade mais justa, onde diretores(as), educadores(as) e estudantes atuem como agentes de transformação social permanente.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. ; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, A. C. de. **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116/305>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ARAÚJO, U. F. **Resolução de conflitos e assembleias escolares**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 31, p. 115-131, Jul./ Dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1743/1623>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ARAÚJO, U. F. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Summus, 2015.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. **Administração da Educação, Poder e Participação**. Educação & Sociedade, v.1, p. 36-46, 1979.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>>. Acesso em: 08 out. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Editora: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

\_\_\_\_\_. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

\_\_\_\_\_. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 out. 2024.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. 5ª ed. México, Siglo Veintiuno, 1978.

BOBBIO, N. **Marxismo e Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, C. F. **Plano nacional de educação (PNE - Lei nº 13.005/14): comentários sobre suas metas e suas estratégias**. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 1985. p. 16.113.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993 - 2003**. Brasília: MEC: 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13.563.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.896, de 16 de setembro de 2004**. Institui o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Diário Oficial da União - nº 180, sexta-feira, 17 de setembro de 2004, seção 2, p. 7.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília - DF: Presidência da República, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 389, DE 23 DE MARÇO DE 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. DOU nº 58, de 24.03.2017, Seção 1, pág. 61. Brasília: DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção Técnica-Grupo de Trabalho: relatório**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-p-df>>. Acesso em: 21 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília: DF, 17 set. 2021, p. 62.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Câmara dos Deputados. Brasília - DF: Agência Câmara: mar. 2024a. Disponível em: <<https://infograficos.camara.leg.br/metas-do-plano-de-educacao/>>. Acesso em: 28 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.614/2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília - DF: Câmara dos Deputados, 2024b. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=Tramitacao-PL%202614/2024](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=Tramitacao-PL%202614/2024)>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Estratégia e estrutura para um novo Estado**. Revista de Economia Política, vol. 17, nº 3 (67), pp. 343-357, jul.-set./1997

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica de pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática epistemológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BURAK, D. M. A.; FLACK, S. de F. **Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR**. In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 10, 2011, Anais. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYANG, A. M.; GISIS, M. L. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí - RS: Editora UNIJUÍ, 2007.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado**. Fortaleza, v. 3, n. 5 jan.jun, p. 7–23, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2658>>. Acesso em: 26 out. 2024.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. da. **Como criar categorias e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica**. Revista Eletrônica de Ciência Política, vol. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/politica/article/download/45771/28756>>. Acesso em: 24 out 2024.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CATTANI, A. D.; HOZLMANN, L. (Org.). **Dicionário do trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COLUN. Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Político Pedagógico**. São Luís: COLUN, 2023. Disponível em: <<https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/3EYsbCKJeD91RoC.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2024.

COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. *In*: TEIXEIRA, A. M. de P.; ALVES, G. L. (Orgs). **Carlos Nelson Coutinho: ensaios de crítica literária, filosofia e política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2020, pp. 157-186.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. RBPAE, Porto Alegre: ANPAE, v.18, n.2., p.163-174, jul./dez. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Campinas: CEDES, 2002.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades**. *Currículo sem Fronteiras*, [s.i.], v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez., 2009.

FARIAS, C. R. O.; SILVA, R.; CAVALCANTI, E. R.; SANTANA, R. E.; OLIVEIRA NETO, M. S. A Experiência de produção de cartilhas autorais de educação ambiental nas escolas. *In*: BRAGA, R. (ed.). **Águas de areias**. Recife: ANE, 2016. p. 277- 303.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?**. São Paulo: Cortez, 1989.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. **Escrita na formação docente: relatos de estágio**. Acta Scientiarum: Language and Culture, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FREIRE, P. **Política e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARAY, Angela. Gestão. *In*: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GARCIA, F. A. **A Relatividade da Distinção Atividade-Fim e Atividade-Meio na Terceirização Aplicada à Administração Pública**. Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE), Salvador-BA, Instituto Brasileiro de Direito Público, nº. 19, set, out., nov., 2009. Disponível em: <<https://egov.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/A-relatividade-da-distincao-atividade-fim-e-da-atividade-meio-na-terceirizacao-aplicada-a-Administracao-Publica.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2024.

GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A.C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri/SP: Atlas, 2021.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HORA, D. L. da. **Gestão Educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A. DE.; SILVA, A. R. L. DA. **As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo**. Cadernos EBAPE.BR (FGV), v. 10, n. 2, p. 329–356, jun. 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e a crise do trabalho: perspectivas para final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.55-75.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. amp. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. *In*: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Crítica & Utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIRA, A. C. M.; BAHLS, D. P.; MACHADO, L. S. **Concepções de Educação Infantil em Imagens: docência performática e ativismo pedagógico no facebook**. *Práx. Educ.*, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e12899, 2024.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. Tese (dout.) Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. *In*: Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 207-232, mar./2002b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009>>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. **Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Nwqt3MSmX8PbD4wtdpqGPDx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. v.1, t. I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico (Livro 4 de "O Capital")**. Volume I. tradução Reginaldo Sant'Anna. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORICONI, L. V. **Pertencimento e identidade**. Trabalho de conclusão de curso [Licenciatura Plena em Pedagogia]. Universidade estadual de campinas. Faculdade de educação. Campinas, SP, 2014.

MOTA, P. A. T.; DANTAS, C. W. M.; FERNANDES, L. S. L.; DUBLANTE, C. A. S. Democratização da gestão escolar: mecanismos de participação na escola. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 12, e374101220297, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20297>

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NAKAMURA, S. R.; ARRUDA, V. A. B. de; BARROS, M. S. F.; SANTOS, C. C. dos. **Formação e atuação de professores da educação infantil em tempos de pandemia: Uma análise crítico-dialética**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0953–0966, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16328.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p.13-42.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PARO, V. H. **O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública**. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2144/1883/>>. Acesso em: 24 out. 2024.

\_\_\_\_\_. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29828202.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2024.

\_\_\_\_\_. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). 3 ed. rev. e ampl. **Gestão, financiamento e direito à educação.** São Paulo: Xamã: 2007. p.73-81.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica.** 17. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da educação pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **#27 O que é gestão escolar?**. Vitor Henrique Paro, 9 jun. 2020. Pitacos Teóricos. Disponível em: <<https://vitorparo.com.br/27-o-que-e-gestao-escolar/>>. Acesso em: 10 out. 2024.

\_\_\_\_\_. **Gestão, política, economia e ética na educação.** São Paulo: FEUSP, 2023.

PEREIRA, Potiguara Acácio. **O que é pesquisa em educação?** 2ª. edição. São Paulo, SP: Ed. Paulus, 2008.

POL, Milan; HLOUŠKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; ZOUNEK, Jiří. **Em busca do conceito de cultura escolar:** Uma contribuição para as discussões actuais. Revista Lusófona de Educação, 2007, n.10, 63-79. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634/529>>. Acesso em 28/06/2025.

POMBO, Rocha. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

PUIG, J.; MARTÍN, X. ESCARDÍDBUL, S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar:** propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar.** São Paulo: USP, 1952.

RUSSO, Miguel Henrique. **Escola e paradigmas de gestão.** ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004. DOI: 10.5585/eccos.v6i1.366. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/366>. Acesso em: 10 out. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas-SP: Praxis, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa como estratégia de inovação educativa: a formação continuada e os problemas da Educação Básica**. Revista Pedagógica, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 265–280, 2014. DOI: 10.22196/rp.v15i31.2339.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza, Edições UFC, Série Cadernos de Administração Escolar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Consenso e conflito: Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. ed. ampl. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, A. S. R. dos. **AUTONOMIA FINANCEIRA DA ESCOLA**. Eccos - Revista Científica, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 153-171, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/463/446/1346>>. Acesso em: 08 out. 2025.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Democracia institucional na escola: discussão teórica**. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia e educação: um combate por meio da história**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SIAFI. Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal. Secretaria do Tesouro Nacional. **SIAFI Operacional - Versão Web 2025**. Brasília: STN, 2025. Disponível em: <<https://siafi.tesouro.gov.br/senha/public/pages/security/login.jsf>>. Acesso em: 08 out. 2025.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. rev. at. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SPOSITO, Marília Pontes. **Educação, gestão democrática e participação.** Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 15, v. 1, p. 52-56. jan./jun. 1990.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 41, e51123, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469851123>

SOUZA, D. Q. M. de. **A gestão escolar como arena política: impasses do novo gerencialismo.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). UFPE, 2016.

SOUZA, D. Q. M. de. Imagens organizacionais e gestão da escola frente ao paradigma gerencialista. *In*: ALVES, Élia de Souza *et. al.* **Políticas, práticas e gestão da educação: diálogos possíveis.** Curitiba, PR: Editora Dialética e Realidade, 2021.

STN. Secretaria do Tesouro Nacional. **Detalhamento das Ações: (MEC) Poder Executivo LOA 2021-2022.** Sistema Tesouro Gerencial - Versão Web 2025. Brasília: STN, 2025a, pp. 140-142. Disponível em: <<https://tesourogerencial.tesouro.gov.br/tg/servlet/mstrWeb?pg=login&v=1760667459598>>. Acesso em: 08 out. 2025.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Tesouro Nacional. **Detalhamento das Ações: (MEC) Poder Executivo LOA 2022-2023.** Sistema Tesouro Gerencial - Versão Web 2025. Brasília: STN, 2025b, pp. 139-141. Disponível em: <https://tesourogerencial.tesouro.gov.br/tg/servlet/mstrWeb?pg=login&v=1760667459598>. Acesso em: 08 out. 2025.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Tesouro Nacional. **Detalhamento das Ações: (MEC) Poder Executivo LOA 2023-2024.** Sistema Tesouro Gerencial - Versão Web 2025. Brasília: STN, 2025c, pp. 145-147. Disponível em: <https://tesourogerencial.tesouro.gov.br/tg/servlet/mstrWeb?pg=login&v=1760667459598>. Acesso em: 08 out. 2025.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Tesouro Nacional. **Detalhamento das Ações: (MEC) Poder Executivo LOA 2024-2025.** Sistema Tesouro Gerencial - Versão Web 2025. Brasília: STN, 2025d, pp. 143-145. Disponível em: <https://tesourogerencial.tesouro.gov.br/tg/servlet/mstrWeb?pg=login&v=1760667459598>. Acesso em: 08 out. 2025.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Tesouro Nacional. **Execução Orçamentária Ação COLUN por ND - 2022 a 2024.** Sistema Tesouro Gerencial - Versão Web 2025. Brasília: STN, 2025e. Disponível em: <https://tesourogerencial.tesouro.gov.br/tg/servlet/mstrWeb?pg=login&v=1760667459598>. Acesso em: 08 out. 2025.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Tesouro Nacional. **Execução Orçamentária Ação COLUN - 2022 a 2024.** Sistema Tesouro Gerencial - Versão Web 2025. Brasília: STN, 2025f. Disponível em: <https://tesourogerencial.tesouro.gov.br/tg/servlet/mstrWeb?pg=login&v=1760667459598>. Acesso em: 08 out. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Que é administração escolar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

TEIXEIRA, Anísio. **Natureza e função da Administração Escolar**. Cadernos de Administração escolar, n.º 1. Salvador-Ba : ANPAE, 1964.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

TORRES, L. L. **Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar**. Análise das Práticas Pedagógicas. Educ. Soc., Campinas, v. 44, e260427, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.260427>>. Acesso em: 25 out. 2024.

UEMA. Universidade Estadual do Maranhão. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE). **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2020 SOBRE ELABORAÇÃO DO TRABALHO FINAL NO PPGE**. Estabelece as regras para Elaboração do Trabalho Final no âmbito do Mestrado em Educação – Modalidade Profissional – PPGE/UEMA. São Luís: PPGE, 2020. Disponível em: <<https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/ref/abnt/?example=normative-administrativ-e-act-online-a58>>. Acesso em: 21 out. 2024.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. RESOLUÇÃO Nº 112-CONSAD, 23 de março de 2011. **Relatório de Gestão 2010**. São Luís: UFMA, 2011. Disponível em: <<https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/wXIJ6ZamRBMzUnO.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. RESOLUÇÃO Nº 284-CONSUN, 12 de setembro de 2017. **Aprova o Regimento Interno do Colégio Universitário (COLUN)**. São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <<https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/T2wZBcOp839NOID.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. RESOLUÇÃO Nº 325-CONSUN, de 15 de junho de 2020. **Aprova o Regimento Interno da Reitoria e dá outras providências**. São Luís: UFMA, 2020. Disponível em: <<https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/programa-de-integridade/resolucao-325-consun-de-15-06-2020-regimento-da-reitoria.pdf/view>>. Acesso em: 22 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. RESOLUÇÃO Nº 361-CONSUN, 08 de novembro de 2021. **Atualiza o Estatuto da Universidade Federal do Maranhão**. São Luís: UFMA, 2021. Disponível em: <<https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/estatuto-final-publicado.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. RESOLUÇÃO Nº 416-CONSUN, 09 de maio de 2022. **Atualiza o Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão**. São Luís: UFMA, 2022a. Disponível em:

<<https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/regimento-geral.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. **RESOLUÇÃO Nº 421-CONSUN**, 19 de julho de 2022. **Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2022-2026 da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**. São Luís: UFMA, 2022b. Disponível em: <<https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/q6rPia3tF6hFr4P.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. **Histórico**. Colégio Universitário, [s.d.]a. Disponível em: <<https://portalpadrao.ufma.br/colun/colun/historico>>. Acesso em: 22 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. **Estrutura**. Colégio Universitário - COLUN, [s.d.]b. Disponível em: <<https://portalpadrao.ufma.br/colun/colun/estrutura>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. **RESOLUÇÃO Nº 330-CONSAD, 08 de julho de 2024**. Modifica a estrutura organizacional de unidades administrativas da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2024.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. **Saiba como solicitar auxílio-moradia na UFMA**. Notícias, 2025a. Disponível em: <<https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/saiba-como-solicitar-auxilio-moradia-na-ufma>>. Acesso em: 07 fev. 2025.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Maranhão. **Relatório de Gestão 2024 - Universidade Federal do Maranhão**. São Luís: UFMA, 2025b. Disponível em: <<https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2024-ufma-31032025.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2025.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIANA, J. G.; MARIOTINI, S. D. **Gestão Democrática da Escola Pública: o papel da APM como instituição auxiliar**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 6 (1): 111-126, 2019. Disponível em: <<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/79/22042019214852.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p.27-42.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. 3a. ed. Brasília: Plano, 2011.

WEBER, M. **Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída**. *In*: Coleção: Os Pensadores. Abril Cultural, 1974.

ZUNG, A. Z. K. **A teoria da administração educacional:** ciência e ideologia. Cadernos de Pesquisa, n. 48, p. 39-46. São Paulo: fev. 1984. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1411/1410>>. Acesso em: 29 out. 2024.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: Declaração de autorização para pesquisa

Ministério da Educação  
**UNIVERSIDADE  
 FEDERAL DO  
 MARANHÃO**



PROEN • PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
 COLUN • COLÉGIO UNIVERSITÁRIO  
 Secretaria do Colégio Universitário

### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

São Luís (MA), 08 de maio de 2025.

Eu, PAULO SÉRGIO CASTRO PEREIRA declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado “GESTÃO ESCOLAR: a prática do Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA)”, sob a responsabilidade dos pesquisadores, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Estrela Paixão e Paulo Henrique Silva de Abreu, que o Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.

De acordo e ciente,

*Paulo Sérgio Castro Pereira*

Prof. Msc. Paulo Sérgio Castro Pereira

Diretor Geral do Colégio Universitário

Prof. Msc. Paulo Sérgio C. Pereira  
 Dir. Geral do Colégio Universitário  
 COLUN/UFMA  
 SIAPE N. 3300877

## APÊNDICE B: Roteiro de entrevista aplicado em campo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MESTRANDO: Paulo Henrique Silva de Abreu

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Estrela Paixão

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

#### **1. Ser Gestor/a no COLUN (pertença/história)**

- a) Processo para ser gestor/a no COLUN (processo para fazer parte ou participar da gestão de alguma forma);
- b) Outras atividades, além de ser gestor/a ou participante da gestão;
- c) Como se sente como parte ou participante da gestão no COLUN;
- d) Relação: formação acadêmica e representação na gestão (como representante de um segmento na escola).

#### **2. Formação-identificação do/a Gestor/a**

- a) Relação da formação com a função de gestor/a ou participante da gestão;
- b) Atribuições no processo da gestão;
- c) Participação nas atividades administrativas, financeiras e pedagógicas;
- d) Representação na gestão (tipo).

#### **3. Dispositivos da Gestão**

- a) Processos de organização das atividades: administrativas, financeiras e pedagógicas (Atividades- fins e atividades-meios);
- b) Processos de avaliação;
- c) Processos de participação de representações;

- d) Documentos orientadores da gestão do Colun;
- e) Órgãos colegiados no Colun.

#### **4. Definições e Concepções**

- a) Gestão escolar;
- b) Características do/a gestor/a;
- c) Atividades fins e atividades meios da gestão;
- d) Gestão democrática;
- e) Participação;
- f) Relação: gestão e materialização de objetivos;
- g) O(a) gestor(a) e mediação de processos administrativas, financeiras e pedagógicas.

#### **5. Dificuldades e possibilidades**

- a) Da participação de gestores(as) no planejamento e implementação de ações no colégio;
- b) Da mediação de gestores(as) em processos de organização e avaliação – espaço-tempo;
- c) Na tomada decisões nas ações da gestão;
- d) Da conciliação formação – atribuições de gestores(as).

## APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado "**GESTÃO ESCOLAR: a prática do Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA)**", que será realizada no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão, cujo pesquisador responsável é a Sra. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Estrela Paixão (Orientadora) e, pesquisador participante, o Sr. Paulo Henrique Silva de Abreu, mestrando em Educação (Gestão Educacional e Escolar), do PPGE/UEMA, nos seguintes termos:

1) O estudo se destina a analisar a prática de gestão desenvolvida no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA), com foco no contexto atual. Nesse intuito, o estudo buscará especificamente: analisar documentos e normativos internos e externos que orientam o fazer da gestão da escola; realizar a caracterização das atividades-fins e atividades-meio que compõem a organização administrativa e pedagógica da escola; reconhecer mecanismos usados pela gestão para a realização do planejamento e implementação de ações administrativas e pedagógicas no cotidiano da escola. Considerando o contexto da pesquisa e a natureza do Mestrado, é necessário um produto de impacto social, por isso se pretende elaborar um Produto Técnico Tecnológico (PTT) na forma de uma cartilha, intitulada Caderno Gestão Democrática na Escola, contendo orientações sobre gestão democrática na escola, a partir dos dados a serem obtidos neste estudo;

2) A importância deste estudo se consubstancia no fato de que a temática da gestão escolar, considerando os princípios da gestão democrática previstos na legislação e instrumentos de planejamento e organização da educação básica, deve estar presente nas agendas das grandes discussões, a nível regional e nacional, inclusive no âmbito das políticas públicas, na academia e dentro dos sistemas de ensino. Alinhada a isso, a escolha por estudar a prática de gestão escolar no Colun/UFMA, desenvolvida no atual contexto, baseia-se no aspecto da relevância social que o tema da gestão democrática da escola ocupa no cenário da educação básica brasileira, evidenciado pela sua previsão normativa na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996 e nos principais instrumentos de planejamento e organização da educação nacional;

3) No que se refere aos resultados a serem alcançados, espera-se compreender de que forma se desenvolve a prática de gestão escolar no Colun/UFMA, observando os meios e caminhos para uma ruptura com o paradigma da gestão empresarial e consolidação da gestão democrática da escola;

4) O critério de inclusão dos participantes selecionados para as entrevistas consiste na escolha de um representante de cada área que atue na gestão escolar, seja ele integrante da administração ou dos espaços colegiados da escola. Nesse sentido, busca-se apreender os significados da práxis de gestão escolar a partir da concepção dos sujeitos que tenham as condições de influir e impactar nessa gestão, de modo a abranger a maior representatividade possível dessas áreas, chegando-se a um total de 9 (nove) possíveis participantes. Assim, a escolha pelo Gestor Geral é pertinente pela visão ampla da gestão com um todo, ligada aos processos de atividades fim e meio da escola. O gestor pedagógico pela sua relação com a atividade-fim da escola. O Coordenador de estágio pela sua relação na gestão de uma escola de aplicação, como campo de estágio da UFMA. O Professor pela sua relação com a atividade-fim e atuação nos processos decisórios da escola. O técnico-administrativo pela sua atuação direta nos processos logísticos e administrativos da escola. Um membro do conselho escolar, que não esteja vinculado às demais posições na gestão, pela sua visão de como sua atuação pode ou não influir nos desígnios da escola. O representante estudantil pela influência ou não da organização estudantil nos processos decisórios do Colun. O pai ou mãe de aluno pela sua concepção de participação e influência na gestão da escola. E, por fim, o aluno ou aluna pela sua posição de sujeito e objeto da ação escolar.

5) O critério de exclusão dos participantes consiste no aspecto de que apenas um representante de cada área de influência na gestão da escola é suficiente para a representatividade do corpus de pesquisa, sem prejuízo aos objetivos do estudo. Assim, são desconsiderados os representantes das áreas que representam redundância àquelas já contempladas, tendo em vista as limitações logísticas de recursos, pessoal e cronograma para o tratamento e análise de dados de uma abrangência maior de participantes.

6) A contribuição voluntária do participante do estudo será essencial para a percepção dos significados e sentidos da gestão escolar no campo de pesquisa. Através das entrevistas, os participantes serão ouvidos atentamente, buscando em suas palavras as perspectivas, mecanismos e modos de fazer da gestão desenvolvida no Colun/UFMA;

7) Os riscos ao participante desta pesquisa envolvem apenas a situação específica durante a realização das entrevistas, como eventual surto de síndromes gripais, em que a ocorrência desse evento pode ocasionar o risco de contágio; bem como os riscos logísticos ao participante, que eventualmente poderá ter sua rotina de trabalho alterada para se disponibilizar às entrevistas.

8) Objetivando minimizar os riscos aos participantes deste estudo, os pesquisadores adotarão como medidas mitigadoras, o agendamento de reuniões remotas, com a utilização de softwares de videoconferência "Google Meet", como forma de reduzir o contato físico em caso de surtos de síndromes gripais. Visando minimizar os impactos na rotina dos participantes, os pesquisadores realizarão o agendamento prévio das entrevistas em horário diverso do horário de atividades no campo de pesquisa;

9) Os benefícios aos participantes consistem na oportunidade de contribuir no desenvolvimento de estudos científicos sobre o campo de trabalho em que atuam e/ou

vivenciam, assim como aprofundar no conhecimento de conceitos como democracia, participação, autonomia e gestão da escola. Além disso, os participantes podem expressar seus posicionamentos sobre a gestão da escola e propor soluções ou sugestões de como os problemas que vivenciam podem ser mitigados.

10) Os benefícios para a pesquisa científica, e por consequência para a sociedade, consistem nos potenciais avanços esperados a partir da investigação dos fenômenos existentes na prática da gestão escolar contemporânea, buscando caminhos para uma ruptura com o fazer gerencialista hierarquizado e almejando um ambiente escolar democrático, humanizado e emancipador.

11) Sempre que desejar ou sentir necessidade, o participante poderá a qualquer momento solicitar esclarecimentos e sanar eventuais dúvidas sobre qualquer aspecto ou etapa deste estudo;

12) O Participante poderá, a qualquer momento, recusar-se a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;

13) É assegurado ao(a) participante voluntário(a) deste estudo que as informações conseguidas através de sua participação não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações será realizada exclusivamente por profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos;

14) É assegurado ao(a) participante deste estudo que qualquer despesa ou dano sofrido que venha a ter com a sua participação poderá ser ressarcido(a) ou indenizado(a).

15) Tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço do(a) participante voluntário(a):**

Domicílio: \_\_\_\_\_  
 Bloco: \_\_\_\_\_ N°: \_\_\_\_\_, Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
 CEP.: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
 Ponto de referência: \_\_\_\_\_

**Pesquisador Responsável: Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Estrela Paixão (Orientadora)**

E-mail: mse.paixao@ufma.br

Telefone: (98) 98818-9968

**Pesquisador Participante: Paulo Henrique Silva de Abreu**

E-mail: paulo.abreu@ufma.br

Telefone: (98) 99225-2467

**Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)**Endereço Eletrônico: <https://www.uema.br/>

Telefone: (98) 2016-8100

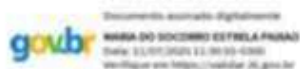
Endereço: Cidade Universitária Paulo VI, Av. Lourenço Vieira da Silva, nº 1000, Jardim São Cristóvão - CEP 65055-310 - São Luís/MA.

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.**

São Luís (MA), 10 de julho de 2025.

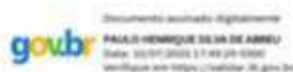
---

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa



---

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Estrela Paixão – CPF: 278.965.603-72  
Pesquisador Responsável



---

Paulo Henrique Silva de Abreu – CPF: 011.093.503-92  
Pesquisador Participante

## APÊNDICE D: Termo de assentimento livre e esclarecido - TALE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa.

O nome dela é: “**GESTÃO ESCOLAR: a prática do Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA)**”.

O nosso objetivo é analisar a prática de gestão desenvolvida no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA), com foco no contexto atual (2022 a 2026).

Por isso, vamos usar um **roteiro**, que é um documento contendo algumas perguntas simples, e a gente vai realizar uma **entrevista com gravação de áudio**, em que o pesquisador fará as perguntas que estão no roteiro e que você poderá respondê-las, com um material igual a essa figura:



Por isso, nós iremos na sua **escola** ou realizar uma **videoconferência** para realizar essa entrevista.



Para participar deste estudo, a pessoa que cuida de você, com quem você mora, vai assinar um Termo de Consentimento, que é um papel que autoriza que você participe. Por isso, essa pessoa vai escrever o nome dela nesse papel.

Além disso, a pessoa que cuida de você, poderá retirar a autorização dela a qualquer momento, aí você pára de fazer a entrevista e isso não causará nenhum problema pra ela e nem pra você.

E também se você não quiser participar dessas atividades, não tem problema. Nós não vamos ficar tristes com você.



Nós estamos felizes em conversar com você!!



Os riscos ao participante desta pesquisa envolvem apenas a situação específica durante a realização das entrevistas, como eventual surto de síndromes gripais, em que a ocorrência desse evento pode ocasionar o risco de contágio; bem como os riscos logísticos ao participante, que eventualmente poderá ter sua rotina de trabalho alterada para se disponibilizar às entrevistas.

Objetivando minimizar os riscos aos participantes deste estudo, adotamos como medidas mitigadoras, o agendamento de reuniões remotas, com a utilização de softwares de videoconferência "Google Meet", como forma de reduzir o contato físico em caso de surtos de síndromes gripais. Visando minimizar os impactos na rotina dos participantes, realizamos o agendamento prévio das entrevistas em horário diverso do horário de atividades no campo de pesquisa.

Os benefícios aos participantes consistem na oportunidade de contribuir no desenvolvimento de estudos científicos sobre o campo de trabalho em que atuam e/ou vivenciam, assim como aprofundar no conhecimento de conceitos como democracia, participação, autonomia e gestão da escola. Além disso, os participantes podem expressar seus posicionamentos sobre a gestão da escola e propor soluções ou sugestões de como os problemas que vivenciam podem ser mitigados.

Os benefícios para a pesquisa científica, e por consequência para a sociedade, consistem nos potenciais avanços esperados a partir da investigação dos fenômenos existentes na práxis da gestão escolar contemporâneo, buscando caminhos para uma ruptura com o fazer gerencialista hierarquizado e almejando um ambiente escolar democrático, humanizado e emancipador.

Fique tranquilo(a)! Ninguém vai saber que você está participando desta pesquisa. Seu depoimento e opiniões estão protegidos por sigilo garantido.



Os resultados da pesquisa podem ser publicados em livros, periódicos e revistas científicas, mas sem identificar o seu nome.

Este documento está impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará com os pesquisadores e a outra será entregue a você ou o(a) seu(sua) cuidador(a).

Para finalizar, vamos ler o que diz abaixo:

Eu, \_\_\_\_\_, que tenho o documento de Identidade nº \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos desse estudo e entendi tudo. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar da pesquisa.

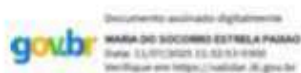
São Luís (MA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor/estudante participante

O(A) seu(sua) cuidador também irá assinar este Termo para confirmar que todas as informações foram passadas e confirmando que ele concorda.

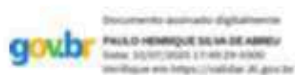
\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Cuidador(a) ou pessoa responsável

Quero confirmar também que eu, Paulo Henrique Silva de Abreu, pesquisador participante, consegui de forma voluntária que estas pessoas participassem da pesquisa e expliquei tudo o que ia ser feito.



---

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Estrela Paixão – CPF: 278.965.603-72  
Pesquisador Responsável



---

Paulo Henrique Silva de Abreu – CPF: 011.093.503-92  
Pesquisador Participante

**Contato do(a) Pesquisador(a) Responsável:**

Telefone: (98) 98818-9968

E-mail: [mse.paixao@ufma.br](mailto:mse.paixao@ufma.br)

**Contato do(a) Pesquisador(a) Participante:**

Telefone: (98) 99225-2467

E-mail: [paulo.abreu@ufma.br](mailto:paulo.abreu@ufma.br)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA) – CESC/UEMA**

Endereço: Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. CEP: 65620-050. Caxias-MA.

Fone: (99) 3521 3938.

## APÊNDICE E: Termo de compromisso de utilização de dados - TCUD


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)**


Eu MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO (pesquisadora responsável) e PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU (pesquisador participantes) abaixo assinados, pesquisadores envolvidos no projeto de título: “GESTÃO ESCOLAR: a prática do Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA)”, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos (prontuários) do COLÉGIO DE APLICAÇÃO E ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução CNS nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos que os dados a serem coletados dizem respeito à coleta de documentos e relatos de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais de educação que atuam no Colun/UFMA, a serem realizadas entre julho e novembro de 2025.

São Luís (MA), 10 de maio de 2025.

Documento assinado digitalmente  
 MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO  
 Data: 10/05/2025 17:46:32 -0300  
 Verifique em <https://verifica.br.gov.br>

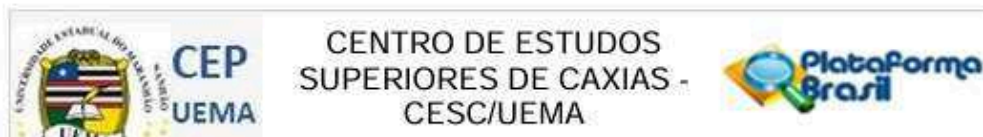
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Estrela Paixão – CPF: 278.965.603-72  
 Pesquisador Responsável

Documento assinado digitalmente  
 PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU  
 Data: 10/05/2025 17:46:46 -0300  
 Verifique em <https://verifica.br.gov.br>

Paulo Henrique Silva de Abreu – CPF: 011.093.503-92  
 Pesquisador Participante

**ANEXO**

## ANEXO: Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** GESTÃO ESCOLAR: a prática do Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA).

**Pesquisador:** PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 88665325.7.0000.5554

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.881.351

#### Apresentação do Projeto:

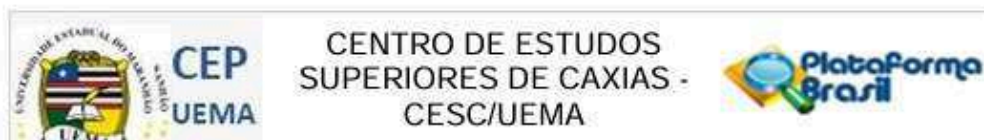
O projeto de pesquisa cujo título GESTÃO ESCOLAR: a prática do Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA), nº de CAAE 88665325.7.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU. Trata-se de um estudo na perspectiva crítico-dialética, entendida como parte de um processo histórico cujas bases dependem de fatores e mudanças histórico-sociais (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007) e abordagem qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será o Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão, mais conhecido pela comunidade escolar como Colun/UFMA.

Os participantes desta pesquisa serão 9 sujeitos da referida instituição, levando em conta as áreas: gestão administrativa, gestão pedagógica, docente, discente, familiar e de representação.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: ser representante de cada área que atue na gestão escolar, seja ele integrante da administração ou dos espaços colegiados da escola. Serão excluídos do estudo: representantes das áreas que representam redundância àquelas já contempladas, tendo em vista as limitações logísticas de recursos, pessoal e cronograma para o tratamento e análise de dados de uma abrangência maior de participantes.

**Endereço:** Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382  
**Bairro** Centro **CEP:** 65.600-000  
**UF:** MA **Município:** CAXIAS  
**Telefone:** (98)2016-8175 **E-:** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 7.881.351

Para tanto, as informações desta pesquisa serão coletados através de entrevistas juntos aos participantes, bem como análise de documentos internos e externos da instituição envolvida nesta pesquisa.

Para a análise dos dados será utilizada a Análise de Conteúdo, de Bardin.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Geral:

Analisar a prática de gestão desenvolvida no Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (Colun/UFMA), com foco no contexto atual.

Específicos:

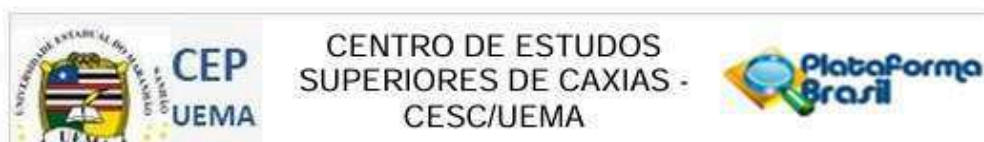
- a) analisar documentos e normativos internos e externos que orientam o fazer da gestão da escola;
- b) caracterizar as atividades-fins e atividades-meio que compõem a organização administrativa e pedagógica da escola;
- c) apreender mecanismos usados pela gestão para a realização do planejamento e implementação de ações administrativas e pedagógicas no cotidiano da escola;
- d) produzir um material didático no formato de cartilha, contendo orientações sobre gestão democrática na escola, a partir das contribuições da pesquisa.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, os quais: eventual surto de síndromes gripais, em que a ocorrência desse evento poderá ocasionar o risco de contágio, bem como os riscos logísticos ao participante, que eventualmente poderá ter sua rotina de trabalho alterada para se disponibilizar às entrevistas.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: adoção de medidas mitigadoras, agendamento de reuniões remotas, com a utilização de softwares de

**Endereço:** Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382  
**Bairro** Centro **CEP:** 65.600-000  
**UF:** MA **Município** CAXIAS  
**Telefone** (98)2016-8175 **E-** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 7.881.351

videoconferência [Google Meet](#), visando reduzir o contato físico em caso de surtos de síndromes gripais. Além disso, será realizado agendamento prévio das entrevistas em horário diverso do horário de atividades no campo de pesquisa.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais: contribuir no desenvolvimento de estudos científicos sobre o campo de trabalho em que atuam e/ou vivenciam, assim como aprofundar no conhecimento de conceitos como democracia, participação, autonomia e gestão da escola. Além disso, os participantes poderão expressar seus posicionamentos sobre a gestão da escola e propor soluções ou sugestões de como os problemas vivenciados poderão ser mitigados.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos nas Resoluções nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, TCUD, bem como os riscos e benefícios da pesquisa foram expostos.

#### **Recomendações:**

Ajustar no cronograma o período de coleta dos dados.

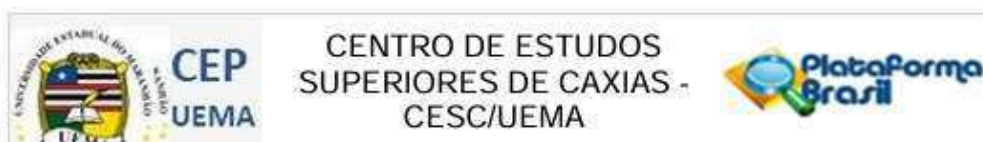
#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo está aprovado e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao projeto de pesquisa.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382  
 Bairro Centro CEP: 65.600-000  
 UF: MA Município CAXIAS  
 Telefone (98)2016-8175 E- cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 7.881.351

| Tipo Documento  | Arquivo   | Postagem               | Autor                         | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2556637.pdf                                 | 11/07/2025<br>19:27:20 |                               | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_assinado_assinado.pdf  | 11/07/2025<br>19:24:25 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE_assinado_assinado.pdf  | 11/07/2025<br>19:11:47 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_de_Pesquisa_Paulo_Henrique_Silva_de_Abreu_revisado.pdf                | 11/07/2025<br>19:10:43 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Outros  | Carta_Resposta_assinado_assinado.pdf  | 11/07/2025<br>19:09:00 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | Declaracao_dos_Pesquisadores_assinado_assinado466.pdf                         | 12/05/2025<br>14:03:14 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Outros  | Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes_Paulo_Henrique_Silva_de_Abreu.pdf   | 12/05/2025<br>13:58:49 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Outros  | Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes_Maria_do_Socorro_Estrela_Paixao.pdf | 12/05/2025<br>13:57:58 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Orçamento   | Orcamento_assinado_assinado.pdf   | 12/05/2025<br>13:54:32 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Cronograma  | Cronograma_assinado_assinado.pdf  | 12/05/2025<br>13:51:55 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | Declaracao_de_Isencao_de_Conflito_de_Interesses_assinado_assinado.pdf         | 12/05/2025<br>13:37:52 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Outros  | Instrumentos_de_Coleta_de_Dados.pdf   | 12/05/2025<br>13:36:39 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Declaracao_de_Autorizacao_Colun.pdf   | 12/05/2025<br>13:34:56 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Outros  | TCUD_assinado_assinado.pdf  | 12/05/2025<br>13:32:16 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável         | Oficio_CEP_UEMA_assinado_assinado.pdf   | 12/05/2025<br>13:19:40 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folhaDeRosto_assinado_assinado.pdf  | 12/05/2025<br>13:12:53 | PAULO HENRIQUE SILVA DE ABREU | Aceito   |

**Endereço:** Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

**Bairro:** Centro

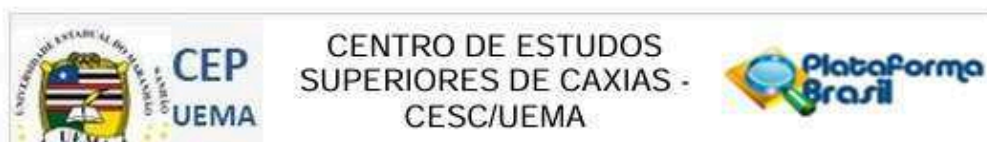
**CEP:** 65.600-000

**UF:** MA

**Município:** CAXIAS

**Telefone:** (98)2016-8175

**E-mail:** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 7.881.351

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAXIAS, 04 de Outubro de 2025.

---

Assinado por:

**MARIA EDILEUZA SOARES MOURA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

**Bairro** Centro

**CEP:** 65.600-000

**UF:** MA **Município** CAXIAS.

**Telefone** (98)2016-8175

**E-** cepe@cesc.uema.br

2026

# Dia a Dia na Gestão da Escola

Paulo Henrique  
Silva de Abreu

Maria do Socorro  
Estrela Paixão



”

Orientações e proposições  
para uma prática de gestão  
democrática.

PPGE/UEMA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**DIA A DIA NA GESTÃO DA ESCOLA:**  
orientações e proposições para uma prática  
de gestão democrática



Paulo Henrique Silva de Abreu

Maria do Socorro Estrela Paixão

São Luís, 2026  
PPGE/UEMA





Abreu, Paulo Henrique Silva de

Dia a dia na gestão da escola: orientações e proposições para uma prática de gestão democrática. / Paulo Henrique Silva de Abreu. – São Luís, MA, 2026.

36 f. : il.

Produto técnico-tecnológico do Mestrado Profissional em Educação – PPGGE da Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

1. Gestão escolar. 2. Gestão democrática. 3. Educação básica. I. Título.

CDU: 37.014.53

Elaborado por Cássia Diniz - CRB 13/910





# Sobre a obra

Esta cartilha é um Produto Técnico-Tecnológico que resulta da pesquisa de mestrado intitulada “*COLÉGIO DE APLICAÇÃO E ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (COLUN/UFMA): a práxis da gestão escolar*” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), sobre orientação acadêmica da Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão. A pesquisa foi financiada com recursos públicos pelo Programa de Apoio à Elaboração de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Maranhão, através do edital da Chamada Interna nº 05/2025 - CPG/PPG/UEMA.



# Sumário

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Apresentação .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>1. Introdução .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>2. Democracia e Gestão Democrática da Escola .....</b>          | <b>6</b>  |
| <b>3. Participação: Fundamento da Gestão Democrática .....</b>     | <b>12</b> |
| <b>4. Autonomia e Emancipação da Escola .....</b>                  | <b>17</b> |
| <b>5. Gestão Escolar: Concepções e Práticas Democráticas .....</b> | <b>22</b> |
| <b>6. Um caminho que se faz ao caminhar .....</b>                  | <b>31</b> |
| <b>Referências .....</b>   | <b>32</b> |





# Apresentação

A presente cartilha, intitulada *Dia a Dia na Gestão da Escola*, foi concebida como um material didático informativo e propositivo voltado à comunidade escolar — gestores, técnicos, docentes, estudantes e famílias — com o objetivo de fortalecer a compreensão e a prática da gestão democrática no cotidiano da escola pública. Nesse sentido, a gestão não se restringe a procedimentos administrativos, mas se constitui como um processo político-pedagógico, o material propõe reflexões e orientações sobre democracia, participação, autonomia e gestão escolar, articulando fundamentos teóricos e possibilidades concretas de ação. Ao longo de suas páginas, a cartilha busca contribuir para a construção de práticas coletivas, dialógicas e integradas, reafirmando a escola como espaço de formação cidadã, participação social e compromisso com a função social da educação pública, em oposição a traços do modelo gerencialista empresarial, como a hierarquia excessiva, dependência institucional, gerencialismo empresarial e a fragmentação das ações escolares.



# 1. Introdução

Esta cartilha é concebida para utilização como um instrumento informativo e propositivo no cotidiano da escola, apoiando processos de reflexão, diálogo e tomada de decisão coletiva.

Seu conteúdo pode subsidiar:

- Reuniões pedagógicas e administrativas;
- Conselhos escolares e colegiados;
- Formações continuadas;
- Assembleias com estudantes e famílias;
- Processos de revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Recomenda-se que a leitura e o estudo dos textos sejam realizados de forma compartilhada, articulados a debates, atividades e análises da realidade concreta da escola, de modo que as orientações aqui apresentadas não se restrinjam ao plano teórico, mas se traduzam em ações efetivas.

Ao ser apropriada pela comunidade escolar, a cartilha contribui para fortalecer práticas da gestão democrática, ampliar a participação, promover a autonomia coletiva e fomentar uma práxis de gestão integrada, comprometida com a função social da escola pública.





## 2. Democracia e Gestão Democrática da Escola

### 2.1 O que é Democracia na Escola?

A democracia, no contexto escolar, ultrapassa a ideia restrita de eleições periódicas ou de consultas formais, não se limita a um conjunto de normas ou instâncias burocráticas. Ela se concretiza quando o poder decisório é compartilhado entre os(as) sujeitos(as) que fazem parte do processo educativo, garantindo que a escola seja governada por aqueles(as) que nela atuam e dela se beneficiam (Paro, 2012).

No dia a dia da escola, a democracia se expressa quando:

- As decisões não são impostas verticalmente, mas construídas coletivamente;
- O diálogo é reconhecido como prática permanente;
- Os diferentes segmentos da comunidade escolar têm voz e vez;
- O Projeto Político-Pedagógico (PPP) reflete os interesses e necessidades reais da escola.

A democracia, portanto, é prática cotidiana, e não apenas discurso institucional.



## 2.2 Democracia como Práxis Educativa

Compreender a democracia como práxis educativa implica reconhecê-la não apenas como um princípio normativo ou um modelo de organização formal da escola, mas como um processo construído cotidianamente nas relações, nas decisões e nas práticas pedagógicas e administrativas. A práxis na escola é a união indissociável entre reflexão e ação para a transformação da realidade (Freire, 2000).

Assim, a democracia na escola:

- Forma cidadãos críticos;
- Valoriza o diálogo;
- Fortalece vínculos comunitários;
- Rompe com práticas autoritárias e centralizadoras.

A gestão democrática é compreendida como uma práxis social, construída no dia a dia das relações entre sujeitos (Hora, 2007). Dessa forma, a gestão democrática da escola não se trata apenas de um modelo administrativo, mas de um processo educativo, no qual se aprende a dialogar, decidir coletivamente, respeitar diferenças e assumir responsabilidades comuns.

Assim, ao incorporar a democracia como práxis, a escola transforma seu cotidiano em um espaço de aprendizagem política e emancipatória, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.



## 2.3 Democracia x Hierarquia Excludente

A relação entre democracia e hierarquia excludente revela uma das principais tensões presentes na organização da escola pública, especialmente quando as decisões fundamentais sobre seu funcionamento são centralizadas em instâncias externas ou concentradas em poucos sujeitos.

A hierarquia, entendida como a ordenada distribuição de poderes que gera subordinações sucessivas, torna-se um obstáculo à gestão democrática quando limita a participação da comunidade escolar e desconsidera os saberes produzidos no interior da própria escola. A gestão democrática pressupõe a participação efetiva da comunidade escolar na formulação, execução e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, rompendo com modelos autoritários e centralizadores (Hora, 2007).

A gestão escolar de base democrática promove a superação de uma hierarquia excludente ao propor:

- Descentralização das decisões pedagógicas;
- Fortalecimento dos colegiados escolares;
- Transparência nos processos decisórios;
- Valorização do conhecimento produzido na própria escola.



## 2.4 Caminhos para Efetivar a Democracia na Escola

A democratização do espaço escolar envolve romper com a prática de exclusão nos ambientes de decisão da escola. O percurso para essa ruptura é um caminho que se faz ao caminhar (Paro, 2012), que se dá pela reflexão a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade escolar apresenta.

Promover a democracia na escola é um desafio diário na vida da comunidade escolar, que por vezes carece de formas e estratégias de como realizar a democratização do espaço escolar.

Assim, como exemplos, propõe-se as seguintes ações práticas:

- Realizar assembleias periódicas com a comunidade escolar;
- Garantir funcionamento efetivo do Conselho Escolar;
- Promover escuta ativa de estudantes e famílias;
- Publicizar decisões e critérios adotados pela gestão.



## 2.5 Democracia no Dia a Dia Escolar

A democracia no cotidiano escolar se materializa nas relações diárias, nas decisões aparentemente simples e na forma como os sujeitos se reconhecem como parte ativa da vivência da escola.

Ela se expressa:

- Na escuta atenta e respeitosa entre gestores, docentes, técnicos, estudantes e famílias;
- Na abertura ao diálogo como princípio orientador da resolução de conflitos;
- Na construção coletiva de normas, projetos e encaminhamentos;
- Na corresponsabilização pelas decisões tomadas em conjunto.

Nesse sentido, a gestão democrática deixa de ser apenas um princípio formal ou normativo e passa a se constituir como uma prática educativa permanente, que valoriza o respeito às diferenças, a participação crítica e o compromisso coletivo com a função social da escola.

Ao fortalecer essas práticas no dia a dia, a escola contribui para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e comprometidos com a transformação social, reafirmando a educação pública como espaço de vivência concreta da democracia.



# Proposta de Atividade:

## Autoavaliação: Conversando sobre a Democracia na Escola



### 1 – Reflexão Individual (10 a 15 min)

Cada participante recebe uma ficha de autoavaliação (ou responde coletivamente em pequenos grupos), refletindo sobre questões, como: Onde percebemos práticas democráticas no cotidiano da escola?

### 2 – Socialização em Grupos (20 a 30 min)

Os participantes se organizam em grupos mistos, sempre que possível, para socializar suas reflexões e construir consensos em torno de três eixos: Avanços democráticos já existentes; Fragilidades ou desafios; Práticas que precisam ser fortalecidas ou criadas. Cada grupo registra suas conclusões em cartazes, quadros ou formulários digitais.

### 3 – Sistematização Coletiva (15 a 20 min)

Em plenária, os grupos apresentam seus registros. O mediador organiza as contribuições em um quadro coletivo com três colunas: O que já fazemos; O que precisamos melhorar; O que podemos implementar.

### 4 – Encaminhamentos Práticos (10 a 15 min)

A partir da síntese coletiva, o grupo define: 2 a 3 ações prioritárias para fortalecer a democracia no cotidiano escolar; Responsáveis (coletivos ou comissões); Prazos possíveis; Espaços de acompanhamento (conselho escolar, reuniões pedagógicas, assembleias).





# 3. Participação: Fundamento da Gestão Democrática

## 3.1 O conceito de Participação

A Participação é um dos pilares centrais da gestão democrática. A democracia só se realiza plenamente quando os cidadãos participam ativamente das decisões que afetam sua vida coletiva (Bobbio, 2000). No espaço escolar, isso significa ir além da consulta simbólica ou consultiva; é garantir participação real e deliberativa, ou seja, participação não só na execução de ações da escola, mas também na tomada de decisões.

A Participação na escola fortalece o sentimento de pertencimento, a corresponsabilidade e a construção coletiva dos objetivos educacionais (Libâneo, 2008). Ela compreende um ato político e pedagógico, fundamentado no diálogo, na escuta, na consciência crítica e na ação coletiva transformadora (Freire, 1995).

Participar é assumir a escola como um bem comum, combatendo práticas gerencialistas que concentram decisões em poucos sujeitos.





## 3.2 Participação como Processo Educativo

A Participação, compreendida como processo educativo, constitui-se em um elemento fundamental para a formação humana, política e cidadã no espaço escolar, pois é por meio dela que os sujeitos aprendem a dialogar, argumentar, tomar decisões coletivas e assumir responsabilidades comuns. Ela organiza e qualifica a vida escolar ao democratizar as relações de poder e fortalecer o compromisso coletivo com os objetivos educacionais (Libâneo, 2008).

Nessa perspectiva, participar não se reduz a cumprir tarefas ou a responder a consultas pontuais, mas implica se envolver criticamente nos processos de planejamento, execução e avaliação das ações da escola.

Ao vivenciar práticas participativas, gestores, docentes, estudantes, técnicos e famílias desenvolvem aprendizagens relacionadas à cooperação, ao respeito às diferenças e à construção de consensos, transformando a escola em um espaço pedagógico que educa não apenas pelo ensino dos conteúdos, mas também pela vivência democrática cotidiana na escola.

Em resumo, a Participação no processo educativo:

- Democratiza o poder;
- Qualifica as decisões;
- Fortalece o compromisso coletivo.



## 3.3 Meios de Efetivação da Participação na Escola

Os meios de efetivação da Participação na escola dizem respeito à criação, ao fortalecimento e à valorização de espaços coletivos nos quais a comunidade escolar possa exercer, de forma real e responsável, o direito de opinar, deliberar e acompanhar as decisões institucionais.

Entre esses meios, destacam-se:

- O funcionamento ativo e representativo do Conselho Escolar;
- A organização do grêmio estudantil;
- As assembleias gerais;
- As comissões temáticas;
- As reuniões pedagógicas e comunitárias

Essas ações devem ultrapassar o caráter meramente informativo e assumir uma dimensão deliberativa.

A participação efetiva também requer transparência nos processos administrativos e financeiros, acesso às informações e incentivo ao protagonismo dos diferentes segmentos, especialmente dos estudantes e das famílias.

Ao institucionalizar e dinamizar estes espaços, a escola fortalece práticas democráticas, promove a corresponsabilização coletiva e contribui para a superação da centralização decisória e da separação entre gestão, práticas pedagógicas e comunidade escolar.



## 3.4 Participação na relação Escola-Comunidade

Superar o distanciamento entre escola e comunidade é condição essencial para a efetivação da gestão democrática, pois a escola pública cumpre sua função social quando se reconhece como parte viva da localidade em que está inserida. A escola pode favorecer a aproximação da família e comunidade, ao promover a participação em ações como:

- Projetos comunitários;
- Parcerias locais para realização de eventos, obras, jogos escolares etc.;
- Formação de conselheiros e representantes escolares;
- Constituição da Associação de Pais e Mestres - APM;
- Construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico.

Essa aproximação exige a construção de relações permanentes de diálogo, escuta e cooperação com as famílias e com os diferentes atores comunitários, valorizando seus saberes, experiências e demandas.

Ao fortalecer vínculos com a comunidade, a escola amplia seus horizontes formativos, compartilha responsabilidades e constrói uma práxis de gestão integrada, capaz de enfrentar os limites impostos pela centralização, pelo gerencialismo e pela desarticulação entre os elementos pedagógicos, administrativos e sociais.



# Proposta de Atividade:

## Diagnóstico e Planejamento da Participação na Escola



### 1 – Mapeamento dos Espaços de Participação (20 min)

Os participantes respondem, individualmente ou em pequenos grupos, questões como: Quais espaços de participação existem hoje na escola? Registrar as respostas em cartazes, post-its ou quadro coletivo.

### 2 – Análise Crítica da Participação (20 a 25 min)

Cada grupo analisa os espaços mapeados a partir de três critérios simples: Acesso – Todos podem participar?; Escuta – As opiniões são consideradas?; Decisão – As decisões são realmente coletivas?. Os grupos classificam cada espaço como: Participação efetiva; Participação parcial; Participação limitada ou simbólica.

### 3 – Socialização e Sistematização (15 a 20 min)

Em plenária, os grupos apresentam suas análises. O mediador organiza as contribuições em um quadro-síntese, com as colunas: Espaço de participação; Quem participa; Nível de participação; O que pode melhorar.

### 4 – Planejamento de Ações (15 a 20 min)

Com o diagnóstico, o grupo define as ações, considerando: O que pode ser feito a curto prazo; O que precisa ser fortalecido a médio prazo; Quem serão os responsáveis coletivos; Em quais espaços as ações serão acompanhadas. Exemplos de ações: Tornar reuniões mais abertas e dialogadas; Criar ou fortalecer o grêmio estudantil; etc.



# 4. Autonomia e Emancipação da Escola

## 4.1 O Conceito de Autonomia

A autonomia escolar não significa isolamento ou ausência de responsabilidades. Ela não é um atributo dado ou um estado a ser alcançado de forma individual e imediata, mas um processo formativo construído historicamente na prática educativa e nas relações sociais. (Freire 2000). A autonomia se desenvolve à medida que os sujeitos são estimulados a pensar criticamente, a tomar decisões responsáveis e a assumir-se como protagonistas de sua própria formação e da realidade em que estão inseridos.

Assim, promover a autonomia na escola significa criar condições pedagógicas, administrativas e institucionais para que educadores, estudantes e comunidade possam agir de forma consciente, crítica e comprometida com a transformação da prática educativa e com a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

A autonomia é condição para a emancipação, e não um privilégio administrativo.



## 4.2 Autonomia Escolar e Dependência Institucional

A autonomia escolar, embora prevista nos marcos legais da educação brasileira, é frequentemente tensionada pela dependência institucional imposta por estruturas hierárquicas e centralizadoras que limitam a capacidade de decisão da escola sobre seus próprios processos pedagógicos, administrativos e financeiros.

A autonomia da escola é frequentemente limitada pela dependência institucional através de:

- Condicionantes financeiros;
- Normas centralizadoras;
- Decisões externas.

Nessa perspectiva, a gestão democrática busca ampliar os espaços de autonomia possível, mesmo diante desses limites, por meio do fortalecimento da participação coletiva, da construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico e da atuação crítica dos colegiados escolares.

Ao enfrentar a dependência institucional com práticas dialógicas e participativas, a escola reafirma-se como sujeito de sua organização, transformando a autonomia em um exercício coletivo de responsabilidade, resistência e compromisso com a função social da educação pública.



## 4.3 Fortalecimento da Autonomia Escolar

O fortalecimento da autonomia escolar ocorre por meio de práticas coletivas que ampliam a capacidade da escola de planejar, decidir e agir de forma consciente e responsável diante de seus desafios cotidianos.

Entre os principais meios para esse fortalecimento, destacam-se:

- Construção e a permanente revisão do Projeto Político-Pedagógico com a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar;
- Planejamento participativo das ações pedagógicas e administrativas;
- Gestão transparente dos recursos disponíveis;
- Valorização da iniciativa pedagógica docente.

Ao adotar práticas como essas, a autonomia deixa de ser apenas um princípio abstrato e se concretiza como uma práxis coletiva, capaz de enfrentar a dependência institucional e promover uma gestão escolar comprometida com a formação humana e social dos educandos.





## 4.4 Autonomia como Prática Coletiva

Compreender a autonomia como prática coletiva significa reconhecer que ela não se constrói de forma isolada ou individualizada, mas no exercício compartilhado do diálogo, da participação e da corresponsabilidade entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A autonomia se fortalece quando educadores, estudantes, gestores, técnicos e famílias participam ativamente dos processos de decisão, assumindo compromissos comuns e refletindo criticamente sobre a realidade da escola (Freire, 2000). Essa prática coletiva rompe com a lógica da dependência e da centralização do poder, ao mesmo tempo em que promove relações mais horizontais e solidárias.

Assim, a autonomia, enquanto práxis, torna-se elemento estruturante da gestão democrática, pois possibilita que a escola se reconheça como sujeito de sua própria história e construa, de forma participativa, caminhos para cumprir sua função social e educativa.

# Proposta de Atividade:

## Contribuindo para a Autonomia da Escola



### 1 – O que é Autonomia para Nós? (10 a 15 min)

O mediador propõe a reflexão orientada a partir das perguntas: O que significa autonomia no dia a dia da nossa escola? Em quais situações conseguimos decidir coletivamente? Em quais momentos dependemos de decisões externas? As respostas podem ser registradas individualmente ou em pequenos grupos.

### 2 - Diagnóstico da Autonomia Escolar (20 a 25 min)

Os participantes analisam a realidade da escola a partir de três dimensões: Dimensão Pedagógica; Dimensão Administrativa; Dimensão Financeira. Cada dimensão pode ser classificada como: Autonomia fortalecida; Autonomia parcial; Autonomia limitada.

### 3 – Socialização e Sistematização (15 a 20 min)

Em plenária, os grupos socializam suas análises. O mediador organiza um quadro-síntese, com as colunas: Dimensão; Avanços; Limites; Possibilidades de fortalecimento.

### 4 – Construção de Estratégias Coletivas (15 a 20 min)

A partir da sistematização, o grupo define estratégias concretas para fortalecer a autonomia escolar, como: Ampliar a participação na construção e revisão do PPP; Criar espaços permanentes de planejamento coletivo; Fortalecer os colegiados escolares; Organizar formas de diálogo com instâncias superiores; etc. Cada estratégia deve indicar: Responsáveis coletivos; Prazo aproximado; Espaços de acompanhamento.



# 5. Gestão Escolar: Concepções e Práticas Democráticas

## 5.1 Gestão Escolar: Concepções Críticas

A gestão escolar democrática compreende a escola como uma totalidade, articulando dimensões pedagógicas, administrativas, políticas e sociais. Gerir uma escola é organizar meios para que sua finalidade educativa se concretize, e não apenas administrar recursos (Paro, 2012).

A gestão não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas administrativas ou a modelos inspirados na lógica empresarial, mas deve estar orientada pela formação humana, pela democratização do conhecimento, pela participação coletiva e comprometida com a função social da escola pública (Paro, 2012; Saviani, 1984; e Dourado, 2007).

As concepções críticas de gestão escolar enfatizam, portanto, a necessidade de superar práticas centralizadoras e gerencialistas, afirmando a escola como espaço público de construção coletiva, comprometido com a transformação social e com a garantia de uma educação de qualidade socialmente referenciada.



## 5.2 Gestão Escolar e Função Social da Escola

A gestão escolar, articulada à função social da escola, deve orientar-se pelo compromisso com a garantia do direito à educação e com a formação integral dos estudantes, compreendendo o ensino como prática social e histórica. A escola pública cumpre sua função social ao assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, produzido historicamente pela humanidade, possibilitando aos educandos compreender e intervir criticamente na realidade (Saviani, 1984).

Nesse sentido, a gestão escolar não se limita à organização administrativa do espaço educativo, mas assume a responsabilidade de criar condições pedagógicas, materiais e humanas para que o processo educativo se realize de forma democrática e emancipatória.

Ao alinhar a gestão à função social da escola, fortalecem-se práticas que priorizam a aprendizagem significativa, a inclusão, a participação e a justiça social, reafirmando a escola como espaço público de formação cidadã e de transformação social.





## 5.3 Paradigmas de Gestão e Crítica ao Gerencialismo

A análise dos paradigmas de gestão escolar evidencia a presença de distintas racionalidades que orientam a organização e o funcionamento da escola, entre as quais se destaca, de forma crítica, o paradigma gerencialista da racionalidade neoliberal. Russo (2004) e Sander (2007) apontam que o Gerencialismo introduz na educação pública princípios oriundos da gestão empresarial, como a centralidade em metas, resultados, eficiência e controle, desconsiderando a especificidade do trabalho educativo e a complexidade dos processos formativos.

Esse paradigma tende a reforçar:

- A redução da gestão escolar a procedimentos técnicos;
- A centralização das decisões;
- A fragmentação das ações escolares.

A crítica a essa lógica aponta a necessidade de afirmar a gestão democrática, na qual o planejamento, a avaliação e a organização da escola estejam orientados pela participação, pelo diálogo e pela função social da educação, superando a racionalidade instrumental em favor de uma práxis educativa comprometida com a formação humana e a transformação social.



## 5.4 Gestão Democrática e Integração das Ações Escolares

A gestão democrática da escola pressupõe a integração orgânica entre as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e comunitária, compreendidas como partes indissociáveis de um mesmo Processo educativo. Quando essas dimensões são tratadas de forma fragmentada, reforça-se a separação entre planejamento, execução e avaliação das ações escolares, limitando a efetivação de uma práxis de gestão integrada.

Nessa perspectiva, a gestão democrática busca articular decisões pedagógicas às condições administrativas e financeiras, sempre orientadas pelo diálogo e pela participação coletiva, de modo que os recursos, as normas e a organização do trabalho estejam a serviço do projeto educativo da escola.

A gestão democrática articula:

- Gestão administrativa;
- Gestão financeira;
- Gestão pedagógica.

Ao promover essa integração, a escola fortalece a corresponsabilização dos sujeitos, supera a lógica burocrática e gerencialista e constrói práticas de gestão alinhadas à sua função social, à autonomia coletiva e à formação humana dos(as) educandos(as).



## 5.5 Ações Democráticas na Gestão Administrativa

As ações democráticas na gestão administrativa da escola consistem na organização dos processos internos de forma transparente, participativa e orientada pelo diálogo, superando práticas centralizadoras e meramente burocráticas.

Essa perspectiva implica envolver os diferentes segmentos da comunidade escolar:

- No planejamento coletivo;
- Na transparência nos processos;
- Na valorização dos servidores;
- Na comunicação horizontal.

A gestão administrativa democrática valoriza o trabalho coletivo, reconhece o papel dos técnicos e servidores, promove a comunicação horizontal e busca alinhar os procedimentos administrativos às necessidades pedagógicas da escola.

Ao adotar essas ações, a administração deixa de ser um fim em si mesma e passa a constituir-se como suporte efetivo para o projeto educativo, fortalecendo a autonomia da escola e contribuindo para a consolidação da gestão democrática no cotidiano escolar.





## 5.6 Ações Democráticas na Gestão Financeira

As ações democráticas na gestão financeira da escola se fundamentam na transparência, na participação e no controle social dos recursos públicos, reconhecendo o orçamento como instrumento pedagógico e político da gestão democrática.

Essa perspectiva implica compartilhar informações sobre receitas, despesas e prioridades, garantindo que gestores, docentes, técnicos, estudantes e famílias possam acompanhar, discutir e deliberar coletivamente sobre a aplicação dos recursos disponíveis.

Como exemplos de práticas que contribuem para a superação da lógica gerencialista e, ao mesmo tempo, fortalecem a autonomia escolar, podem ser citadas:

- Orçamento participativo;
- Prestação de contas acessível;
- Decisão coletiva sobre prioridades;
- Controle social dos recursos.

Ao democratizar a gestão financeira, a escola promove a corresponsabilização coletiva, alinha o uso dos recursos ao Projeto Político-Pedagógico e reafirma o compromisso com a função social da educação pública.



## 5.7 Ações Democráticas na Gestão Pedagógica

As ações democráticas na gestão pedagógica da escola se concretizam na construção coletiva do trabalho educativo, reconhecendo professores, estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar como participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem.

As ações democráticas na gestão pedagógica da escola incluem:

- Elaboração e a revisão compartilhada do currículo, do Projeto Político-Pedagógico e dos planos de ensino;
- Avaliação institucional participativa;
- Formação continuada dialógica;
- Respeito ao diálogo, à diversidade de saberes, à inclusão e à autonomia docente.
- Reflexão crítica sobre a prática educativa.

Ao fortalecer essas ações, a escola supera a fragmentação entre gestão e pedagogia e afirma o caráter formativo, coletivo e emancipatório da educação, em consonância com os princípios da gestão democrática.



## 5.8 Gestão Democrática como Caminho Permanente

A gestão democrática da escola deve ser compreendida como um caminho permanente, em constante construção e reavaliação, e não como um modelo acabado ou um conjunto fixo de procedimentos. Trata-se de um processo dinâmico que se desenvolve a partir da participação contínua da comunidade escolar, do diálogo crítico e da reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, administrativas e institucionais.

Ao assumir a gestão democrática como percurso, a escola reconhece que desafios, conflitos e limites fazem parte do cotidiano, exigindo abertura para a escuta, disposição para a mudança e compromisso com a formação humana. Nesse sentido, essa gestão se consolida como práxis educativa permanente, capaz de resistir às tendências centralizadoras e gerencialistas, fortalecer a autonomia coletiva e reafirmar a escola pública como espaço de construção da cidadania e de transformação social.



# Proposta de Atividade:

## Avaliação e Planejamento da Gestão Democrática da Escola

### 1 – Retomada Conceitual (10 a 15 min)

O mediador inicia a atividade com uma breve retomada dialogada: O que entendemos por gestão escolar? Em que ela se diferencia da gestão empresarial? Quais princípios da gestão democrática reconhecemos na nossa escola? As respostas são registradas em um quadro ou cartaz coletivo.

### 2 - Diagnóstico da Gestão Escolar (30 min)

Os participantes analisam a gestão da escola a partir de três dimensões centrais, considerando os princípios da gestão democrática: Dimensão Pedagógica; Dimensão Administrativa; Dimensão Financeira. Cada dimensão é classificada como: Práticas democráticas consolidadas; Práticas parcialmente democráticas; Práticas pouco democráticas ou centralizadas

### 3 – Socialização e Sistematização (20 min)

Em plenária, os grupos apresentam suas análises. O mediador organiza um quadro-síntese, com as colunas: Dimensão; Avanços; Identificados; Desafios; O que precisa mudar.

### 4 – Planejamento de Ações Integradas (20 a 25 min)

Com o diagnóstico, o grupo define ações para fortalecer a gestão democrática, considerando: Integração entre pedagógico, administrativo e financeiro; Ampliação da participação dos segmentos; Combate ao gerencialismo. Exemplos de ações: Fortalecer o Conselho Escolar como espaço; deliberativo; Integrar planejamento pedagógico e administrativo etc. Em, cada ação, indicar: Responsáveis coletivos; Prazo de implementação; Espaços de acompanhamento (colegiados).



## 6. Um caminho que se faz ao caminhar...

A gestão democrática da escola pública constitui-se como um compromisso coletivo e permanente, que exige participação ativa, diálogo constante e corresponsabilização entre todos os sujeitos da comunidade escolar. Ela não se constrói por decreto, mas no dia a dia das relações, decisões e práticas escolares. Fortalecer a gestão democrática é reafirmar a escola pública como espaço de formação humana, cidadã e emancipatória. Ao promover a democracia, a Participação, a autonomia e a gestão integrada, a escola avança na construção de uma educação pública socialmente referenciada, crítica e emancipadora.



Assim, esta cartilha pretende contribuir para que a escola se reconheça como espaço de vivência concreta da democracia, reafirmando seu papel social na formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade social.



# Referências

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HORA, D. L. da. Gestão Educacional democrática. Campinas: Alínea, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. rev. amp. Goiânia: MF Livros, 2008.

PARO, Vitor. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004. DOI: 10.5585/eccos.v6i1.366. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/366>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANDER, B. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. ed. ampl. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre a universidade. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

# Autoria



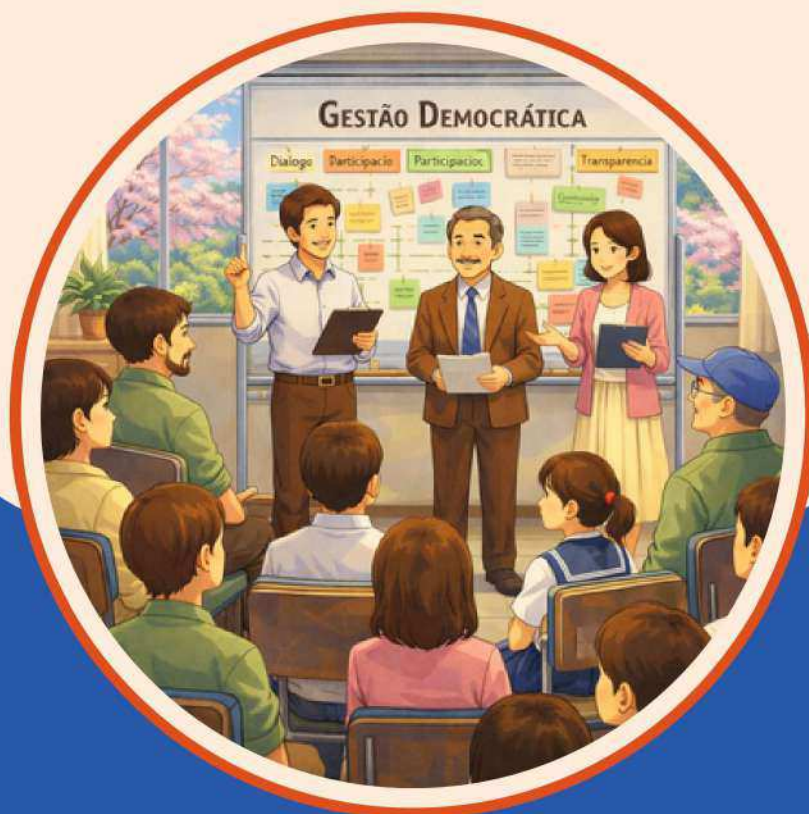
## **Paulo Henrique Silva de Abreu**

Possui graduação em Direito pela Faculdade Santa Terezinha (2022), Especialização em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (2015), graduação em Geografia Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Maranhão (2012). Atua como Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Maranhão, com vínculo de servidor público.



## **Maria do Socorro Estrela Paixão**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. É formadora de professores(as), gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Fundamental que atuam no processo de alfabetização e letramentos.



*Dia a Dia na Gestão da Escola* é um convite à descoberta de como a democracia pode deixar de ser apenas um princípio legal e transformar-se em prática viva no cotidiano escolar. A Cartilha conduz o leitor por reflexões instigantes sobre participação, autonomia e gestão, revelando caminhos possíveis para fortalecer o diálogo, a corresponsabilidade e a construção coletiva na escola pública. Sem oferecer respostas prontas, provoca perguntas essenciais e inspira a comunidade escolar a repensar suas práticas, despertando a curiosidade para novas formas de viver e fazer a gestão democrática no dia a dia da escola.



*Emitido em 16/03/2026*

**DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 375/2026 - DPARQ (11.14.68.07.05)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 01/04/2026 17:36)*

RONALD SILVA DIAS

CHEFE DA DIVISAO

839738

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sis.sig.uema.br/documentos/> informando seu número:  
**375**, ano: **2026**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **01/04/2026** e o código de  
verificação: **981ca32e72**

