

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**URI/CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**PPGEDU - MESTRADO E DOUTORADO**

**DELLKER BERIGO DE SOUZA**

**TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL: ANÁLISE DO ENGAJAMENTO E  
PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA**

**FREDERICO WESTPHALEN/RS**

**2024**

**DELLKER BERIGO DE SOUZA**

**TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL: ANÁLISE DO ENGAJAMENTO E  
PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação – PPGEDU/Mestrado e Doutorado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Dra. Edite Maria Sudbrack**

**FREDERICO WESTPHALEN/RS**

**2024**

S713t Souza, Dellker Berigo de

Técnico administrativo educacional: análise do engajamento e participação na gestão da escola / Dellker Berigo de Souza. – 2024. 109 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.

Orientadora: Dra. Edite Maria Sudbrack.

1. Técnico administrativo educacional. 2. Gestão escolar. 3. Gestão democrática. 4. Participação coletiva. I. Sudbrack, Edite Maria. II. Título.

CDU 37

**DELLKER BERIGO DE SOUZA**

**TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL: ANÁLISE DO ENGAJAMENTO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação – PPGEDU/Mestrado e Doutorado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.**

**Aprovado em, 27 de fevereiro de 2024.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Edite Maria Sudbrack – Orientadora  
URI/Câmpus de Frederico Westphalen.

---

Dr. César Ribolli  
URI/Câmpus de Frederico Westphalen.

---

Dra. Rosane Sarturi  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

## IDENTIFICAÇÃO

### **Instituição de Ensino/Unidade:**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;

URI - Câmpus de Frederico Westphalen/RS;

Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 - Frederico Westphalen/RS.

### **Direção do Câmpus:**

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti;

Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;

Diretor Administrativo: Me. Alzenir José de Vargas.

### **Curso:**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e

Doutorado em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

### **Orientadora:**

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack.

### **Mestranda:**

Dellker Berigo de Souza.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao grandioso Deus, criador de todo Universo, que em sua infinita bondade me deu saúde e sabedoria e me permitiu realizar mais este sonho.

Sou grata à minha família, pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida, especialmente ao meu esposo Ciro Carvalho de Melo que esteve comigo em todos os momentos me apoiando e me incentivando ao longo de toda a minha trajetória.

Deixo um agradecimento especial a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack, que acreditou em mim e que incansavelmente se dedicou a minha pesquisa e me incentivou a chegar até o final.

Aos meus queridos colegas do curso, pelas trocas de ideias e ajuda mútua. Juntos conseguimos avançar e ultrapassar todos os obstáculos.

Também quero agradecer à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/Campus de Frederico Westphalen e a todos os professores do meu curso pela elevada qualidade do ensino ofertado.

Dedico esta pesquisa aos meus pais, meus maiores e melhores orientadores na vida.

Ao meu amado esposo Ciro Carvalho de Melo, desde que passou a fazer parte da minha vida, vivencio uma espiral construtiva, e este é um grande sonho em que me ajudou a realizar.

Aos meus filhos Bruno Berigo Santana, Danilo Berigo de Andrade e enteado Nikollas Franco Carvalho Melo, que em toda minha trajetória de estudo, compreenderam o processo e suportaram minhas ausências de forma solidária e carinhosa.

**Tudo posso naquele que me fortalece!**

(Filipenses 4:13)



## RESUMO

A presente dissertação, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação – PPGEDU, centrada na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, teve como objetivo, analisar o papel do Técnico Administrativo Educacional – TAE, no processo de gestão da escola, considerando sua participação e seu engajamento neste processo e enfatizando a gestão democrática como mecanismo inicial para esta participação. A pesquisa também teve como objetivos específicos: - Descrever a retrospectiva da profissionalização dos TAEs; Analisar o modelo de gestão que se evidencia na educação de MT, dissertar sobre a participação e engajamento dos TAEs no processo de gestão da escola, e, evidenciar a gestão democrática como meio para a melhoria da educação e, conseqüentemente, do papel da escola na sociedade. A pesquisa, aborda a participação dos TAEs no Projeto Político Pedagógico (PPP) e em outras ações relacionadas à gestão escolar. Utilizando – se da pesquisa bibliográfica e análise documental, examinamos as obras de Coelho (2011); Souza (2006); Lima (2014); Furtado, Machado e Souza (2020); Prado (2003); Alves (2017); Soares (2016); Freire Junior (2022); Andrade e Santos (2009); Beergamo (2005); Bessa (2016); Vargas (2015); Vieira (2007); Vieira e Vidal (2015); Poli e Lagares (2017), Maranhão (2011), Marques (2003), Marconi, Lakatos (2003), entre outros. Documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n. 7.040/98 e a Lei Complementar n. 50/98 foram consultados para entender o embasamento legal da condição dos TAEs na educação. A análise revelou avanços, mas também evidenciou que os TAEs ainda não são plenamente reconhecidos como profissionais da educação. A dissertação destaca a necessidade de superar desafios culturais para que esses profissionais possam contribuir efetivamente para a gestão escolar, usufruindo dos direitos e benefícios decorrentes dessa participação. A expectativa é que, a médio prazo, ocorram mudanças na percepção estabelecida sobre os TAEs, justificando assim a escolha do tema como objeto de pesquisa.

**Palavras-chave:** Técnico Administrativo Educacional; Gestão escolar; Participação coletiva; Gestão Democrática.

## ABSTRACT

This dissertation, from the *stricto sensu* Postgraduate Program in Education – PPGEDU, centered on the line of research Public Policies and Education Management, aimed to analyze the role of the Educational Administrative Technician – TAE, in the school management process, considering their participation and engagement in this process and emphasizing democratic management as the initial mechanism for this participation. The research also had the following specific objectives: - Describe the retrospective of the professionalization of TAEs; Analyze the management model that is evident in MT education, discuss the participation and engagement of TAEs in the school management process, and highlight democratic management as a means to improve education and, consequently, the role of the school in society. The research addresses the participation of TAEs in the Pedagogical Political Project (PPP) and other actions related to school management. Using bibliographical research and documentary analysis, we examined the works of Coelho (2011); Souza (2006); Lima (2014); Furtado, Machado and Souza (2020); Prado (2003); Alves (2017); Soares (2016); Freire Junior (2022); Andrade and Santos (2009); Beergamo (2005); Bessa (2016); Vargas (2015); Vieira (2007); Vieira and Vidal (2015); Poli and Lagares (2017), Maranhão (2011), Marques (2003), Marconi, Lakatos (2003), among others. Documents such as the National Education Plan (PNE), the Education Guidelines and Bases Law (LDB), Law no. 7,040/98 and Complementary Law no. 50/98 were consulted to understand the legal basis for the status of TAEs in education. The analysis revealed advances, but also showed that TAEs are not yet fully recognized as education professionals. The dissertation highlights the need to overcome cultural challenges so that these professionals can effectively contribute to school management, enjoying the rights and benefits arising from this participation. The expectation is that, in the medium term, changes will occur in the established perception of TAEs, thus justifying the choice of the topic as the research object.

**Keywords:** Educational Administrative Technician; School management; Collective participation; Democratic management.

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 01: Levantamento do Estado do Conhecimento .....	22
Tabela 02: Obras encontradas sobre os descritores do estudo .....	24

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas;
AMP	Associação Mato-grossense de Professores;
AMPE	Associação Mato-grossense dos Profissionais da Educação;
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CDCE	Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar;
CEFAPROs	Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação;
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação;
CPB	Confederação dos Professores do Brasil;
EC	Estado do Conhecimento;
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia;
LC	Lei Complementar;
LDB	LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
LOPEB	Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica;
MEC	Ministério da Educação;
MT	Mato Grosso;
NBRs	Normas Brasileiras;
PDE	Plano de Desenvolvimento Estratégico;
PNDs	Profissionais Não Docentes;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PPE	Projeto Político Educativo;
PT	Partido dos Trabalhadores;
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> ;
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso;
TAEs	Técnicos Administrativos Educacional;
TGA	Teoria Geral da Administração;
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso;
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso.

## SUMÁRIO

<b>1. ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS E CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1. Apresentação da pesquisadora: minha motivação para realizar esse projeto de pesquisa .....	17
1.2. Contextualização.....	20
<b>2. ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>21</b>
2.1. Fontes de acesso: características gerais.....	23
2.2. Apresentação dos resultados: análise quantitativa dos dados.....	26
2.4. Análise qualitativa dos trabalhos encontrados .....	28
<b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>31</b>
3.1. Opção e concepção de pesquisa .....	31
3.2. O desenho metodológico da pesquisa.....	34
3.3. Coleta de dados .....	37
3.4. Procedimentos de análise: a análise de conteúdo .....	38
3.5. Quanto aos procedimentos éticos .....	42
3.5.1. Quanto aos benefícios e malefícios .....	42
3.5.2. Quanto a guarda dos materiais.....	43
3.5.3. Sobre a devolutiva .....	43
<b>4. QUESTÕES E OBJETIVOS .....</b>	<b>44</b>
4.1. Tema e Problema de Pesquisa .....	44
4.2. Questões de Pesquisa .....	44
4.3. Objetivo Geral .....	44
4.4. Objetivos Específicos.....	44
<b>5. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR .....</b>	<b>46</b>
5.1. Profissionalização dos TAEs: uma história de luta para fazer parte da educação ...	49
5.2. TAEs e as políticas públicas de valorização profissional .....	56
5.3. TAEs: participação, engajamento e a mudança necessária no processo de gestão ...	62
5.4 TAEs e a gestão democrática na escola: realidade e possibilidades .....	71
<b>6. ANÁLISE DOS DADOS: A VOZ DOS DOCUMENTOS.....</b>	<b>82</b>
6.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/1996 .....	82
6.2. Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).....	87
6.3. Lei n. 7.040, de 1º de outubro de 1998 .....	89
6.4. Lei Complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998.....	98

<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>

## 1. ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

Os fundamentos teóricos do presente estudo foram selecionados e organizados de modo a possibilitar uma visão um pouco mais ampla sobre os Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs), focando, mais especificamente, no estado do Mato Grosso (MT), considerando não somente sua formação profissional, por meio de programas como o ARARA AZUL<sup>1</sup> e o PROFUNCIÁRIO<sup>2</sup>, mas também sua atuação nas escolas em que estão inseridos.

A proposta é viabilizar uma análise do processo histórico da profissionalização, da valorização e da atuação dos TAEs no processo de gestão da escola. Importante destacar os conflitos, as dificuldades e os obstáculos enfrentados por essa categoria no decorrer da história de sua profissionalização.

Os TAEs do MT, hoje, são profissionalmente classificados como profissionais da educação, todavia, essa profissionalização não se deu de modo harmonioso e muito menos rápido. A profissionalização dos TAEs, como todas as conquistas importantes que ocorreram na área da educação, ocorreu de modo processual, turbulento e trabalhoso.

Segundo Furtado, Machado e Souza (2020), no decorrer da história de profissionalização desses servidores, eles foram, por muito tempo, considerados simplesmente agentes administrativos, sendo segregados da educação, vitimados pela divisão de classes e desvalorizados em seu trabalho. Na verdade, essa desvalorização se dava com todos os profissionais não docentes, situação injustificada, vivenciada e reproduzida no contexto educacional e na sociedade em que se inseriam.

Deste modo, nesta primeira parte foi efetivada uma breve retomada da história da formação e da profissionalização dos TAEs em MT, destacando a importância da Lei complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998, que determinou como dever dos órgãos do Sistema Público Educacional, proporcionar aos profissionais da Educação Básica, nos quais passam a ser incluídos os TAEs, a valorização mediante formação continuada, piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, produção científica e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação.

---

<sup>1</sup> Arara Azul - Projeto de Profissionalização dos Funcionários da Educação, que teve suas primeiras turmas compostas em 1998, contemplando os funcionários da rede estadual e tendo como um dos princípios norteadores, a interação entre educação e prática social, integrando conhecimento às práticas vivenciadas pelos funcionários no seu cotidiano profissional.

<sup>2</sup> Profununciário - Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público, que atende trabalhadores que exercem funções administrativas nas unidades escolares da rede pública de ensino, da Educação Básica, habilitando-os conforme o cargo que ocupam na escola.

Baseando-se em Furtado, Machado e Souza (2020), o estudo que tem como objetivo a análise do papel dos TAEs na gestão da escola, faz uma abordagem do percurso histórico da profissionalização dos TAEs, ao mesmo tempo em que trata, discute e analisa a questão da participação destes profissionais na gestão das instituições educativas em que atuam, considerando a importância do seu papel e de seu engajamento, com qualidade, nos diversos espaços de atuação profissional dentro da escola.

A proposta é possibilitar não só uma visão da situação, mas uma reflexão a respeito do papel dos TAEs no dia a dia e na gestão da escola, ressaltando sua importância, assim como as possibilidades de atuação e contribuição destes no processo de gestão das instituições escolares, viabilizando sua valorização no espaço cotidiano de trabalho, assim como sua contribuição para a organização e a gestão das escolas.

Conforme observado por Zimmermann (2022), é comum, inicialmente, limitar a compreensão da escola apenas aos professores e alunos, como se esses dois grupos fossem os únicos constituintes dessa instituição. Contudo, é crucial lembrar que, além dos docentes e discentes, outros segmentos desempenham papéis inerentes e igualmente essenciais na existência e operação da escola. Dentre esses, destacam-se os funcionários, responsáveis não apenas pela documentação, mas também pela alimentação e manutenção da limpeza da instituição.

Ao se referir à escola, comumente os primeiros personagens que vem à mente são professores e estudantes. Porém, ao se analisar mais detidamente o ambiente escolar, nota-se presença de outros profissionais: os que trabalham nas secretarias escolares e nos laboratórios; as pessoas que preparam a alimentação escolar; as que mantêm a escola limpa e; as que zelam pela vigilância do prédio nos períodos em que a escola não está em funcionamento. Estas pessoas podem até passar quase despercebidas no ambiente escolar, mas fazem parte do seu dia a dia e desempenham papéis importantes para o seu bom funcionamento e para o processo educativo em geral (Zimmermann, 2022, s/p).

Os profissionais mencionados por Zimmermann (2022) não apenas integram a comunidade escolar, mas é imperativo que participem ativamente da gestão da instituição. A administração da escola não é exclusivamente atribuição, direito ou dever do diretor; é essencial que o processo de gestão seja um esforço coletivo, incorporando e levando em conta todos os setores que a compõem. Isso inclui não apenas os professores e alunos, mas também os TAEs, pais e outros membros relevantes da comunidade escolar.

Apesar da participação coletiva na gestão da escola pública ser uma prática regulamentada e legal, ainda não é uma realidade concreta, não da forma como deveria ser, um fato social, democrático e permanente, sendo mais uma ação ocasional do que uma realidade cotidiana nas instituições educativas.



A presente pesquisa pretendeu analisar o papel dos TAEs no processo de gestão da escola, analisando o engajamento e a participação destes na gestão escolar, a fim de compreender e fazer compreender os fatores que envolve este processo, assim como a realidade e a expectativa com relação à este fato social, de considerável relevância para o cumprimento do papel que a escola tem no contexto social no qual se insere.

A gestão democrática na escola pública tem sido mais uma temática mencionada em documentos, discursos e pesquisas do que mesmo uma prática. Apesar de ser um princípio constitucional, um direito garantido, conquistado historicamente com muitas lutas, no presente momento, ainda é uma utopia. Ou seja, por diversas razões ainda não se tem uma vivência democrática efetiva dentro da escola.

Com as reformas educacionais, os discursos relacionados à Gestão Pública mudaram muito, evidenciando termos como participação, descentralização e gestão democrática no sistema da educação pública, ainda que com outras finalidades políticas, são avanços importantes, conquistas históricas, mas que na prática ainda precisam ser efetivadas, consolidadas até que se tornem uma rotina permanente no cotidiano da gestão e da vivência escolar.

Para tanto, é necessária a reflexão, conscientização e decisão em tornar a gestão escolar uma gestão verdadeiramente descentralizada, democrática e participativa. Desta forma, neste estudo, foi dada uma atenção especial aos TAEs e sua participação na gestão da instituição escolar, destacando a importância deste segmento no processo de gestão da escola, considerando seu direito constitucional de pertencimento, de atuação e de participação na educação, incluindo-se nesta educação todas as ações que envolvem e interferem na sua qualidade enquanto serviço oferecido pela escola para a formação dos estudantes que dela fazem parte.

A metodologia eleita para o desenvolvimento do presente estudo foi a pesquisa bibliográfica, por meio da qual se fez consulta e análise de artigos, teses, dissertações, livros e outros materiais físicos e virtuais, dispostos em espaços e plataformas próprias. Para melhor execução desta investigação, fez-se também a análise de documentos, cujo conteúdo contribuiu muito para compreensão da situação dos TAEs, assim como das políticas públicas destinadas a valorização deste segmento. Importante destacar que a pesquisa bibliográfica se caracteriza como a fase que precede a elaboração de qualquer trabalho de conclusão de curso, posto que é por meio dela que o pesquisador vai estruturar todo seu estudo e investigação. É, portanto, a primeira fase do trabalho acadêmico, o início do processo de investigação, sendo assim uma

parte importante, já que é por meio dela que se conhece e se seleciona as informações necessárias ao desenvolvimento de toda a proposta. Assim:

Qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Conforme destacado por Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica representa a coleta e revisão de obras publicadas relacionadas à teoria que guiará o trabalho científico. Essa abordagem requer dedicação, estudo e análise por parte do pesquisador responsável, visando reunir e analisar textos já publicados, com o propósito de fornecer suporte ao trabalho científico em questão.

Assim, com base na pesquisa realizada e na perspectiva da investigação aqui proposta, o presente estudo se divide nas seguintes seções: Instituição escolar; Profissionalização dos TAEs: uma história de luta para fazer parte da educação; TAEs e as políticas públicas de valorização profissional; TAEs: participação, engajamento e a mudança necessária no processo de gestão da escola; TAEs e a gestão democrática na escola: realidade e possibilidades. O estudo contém Elementos introdutórios e contextualização; Problema; Questões de pesquisas, Objetivos; Justificativa; Metodologia a ser seguida, Referencial Teórico e Análise Documental.

### **1.1. Apresentação da pesquisadora: minha motivação para realizar esse projeto de pesquisa<sup>3</sup>**

Minha história na educação começou no ano 2000, quando fui efetivada no Estado de Mato Grosso, no mesmo ano, iniciei minha formação profissional, ao entrar no Projeto Arara Azul, que teve uma duração de dois anos, formei-me em 2002. Como Técnica Administrativa Educacional (TAE), minha história pode ser definida como ‘de sucesso’, daí minha motivação para realizar a presente pesquisa.

Quando iniciei minha vida profissional na Escola Estadual João Catarino de Souza, em Barra do Bugres/MT, tinha em mente que seria apenas uma funcionária da secretaria, uma colaboradora cujo único papel seria cuidar da parte documental da escola e que não teria nada a ver com o processo educativo dos alunos. Foi então que começaram as aulas do Projeto Arara

---

<sup>3</sup> Seção escrita em primeira pessoa do singular por se tratar da trajetória da pesquisadora.

Azul, minha visão começou a mudar e continuou a mudar, cada vez mais, conforme os dias iam se passando e eu ia participando das aulas.

Com o Arara Azul, passei a entender melhor minha função e minhas responsabilidades como TAE, entendi que meu cargo era muito mais importante, ia além de trabalhar na secretaria, matricular os alunos, fazer históricos, transferências, atas etc., a nossa função como TAEs era muito maior porque, como dizia a diretora da época, Idalina Malaquias Abreu, o aluno, quando entra pelo portão da escola, é responsabilidade de todos, inclusive dos TAEs. Desse modo, não éramos meros funcionários, mas sim educadores, responsáveis pela educação dos alunos desde o momento que eles entravam pelo portão da escola.

Vale lembrar que isso inclui todos os funcionários. O Arara Azul mudou a vida e a concepção de todos, todos mudaram de função, a cozinheira deixou de ser a tia da cozinha, a TAE deixou de ser a moça da secretaria, a mulher da limpeza, o guarda do portão, todos passaram a ter voz e vez, como parte integrante do processo educativo da escola. O Projeto Arara Azul foi um divisor de águas na educação de Barra do Bugres/MT, promoveu uma mudança histórica, transformando a vida de muita gente, foi uma formação que mudou o curso do processo escolar.

Durante meu processo de formação eu me desconstruí e me reconstruí totalmente, mudei não somente minha visão, mas também minha concepção de vida, de identidade, de função profissional e de escola. Minha ideia de pertencimento se ampliou, deixei de me sentir como simples objeto da secretaria e fui me assumindo naturalmente como parte da escola, no final do curso, eu, ousadamente, sentia-se como parte da educação.

E o legal de tudo isso é que não era só eu a me sentir assim, não fui só eu a mudar. O processo de metamorfose era geral naqueles que estavam verdadeiramente envolvidos no curso. Aliás, é oportuno sublinhar que o Projeto Arara Azul desencadeou em mim e em meus colegas algo semelhante ao que aconteceu com Gregor Sanza, na obra de “Kafka”, após o curso, acordamos metamorfoseados em ‘Profissionais da educação’. Mas, diferente do que foi para Gregor, a mudança em nós foi positiva, bem aceita e vantajosa.

Ainda citando Kafka, a mudança em nós foi diferente porque aconteceu além da aparência, foi mais profunda, completa e progressiva. Conversávamos muito, aliás, até isso mudou, nossos assuntos, nossas expectativas, nossa ideia de realidade e de nós mesmos, foi muito bom! Como resultado dessa mudança, passamos assumir uma nova postura na escola, não nos envolvíamos só com questões burocráticas, administrativas, estávamos em tudo, a escola, antes resumida na secretaria, ampliou-se e junto com ela nosso papel enquanto segmento

da educação. O TAE que antes não tinha expectativa na função, passa a ter plano de carreira e direitos, antes nem imaginados.

O Arara Azul já não era suficiente, era latente e crescia cada vez mais o desejo de continuar estudando, aí veio a graduação, formei-me em Letras com habilitação em português e espanhol, em uma universidade pública, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), depois fiz Pós-graduação em Gestão Escolar, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a ‘metamorfose’ continuou. Não era só pela melhoria do salário, havia em mim o desejo de estudar, de aprender, de participar mais do processo, de ser, cada vez mais, parte das tomadas de decisão na escola... eu quis liderar. Então, a TAE se candidatou a ‘direção da escola’... e ganhou! Foi assim que começou minha trajetória de dez anos como gestora escolar, a qual só tenho orgulho de contar.

Estou como ‘gestora’, mas SOU TAE, essa é a minha história. A minha motivação é por isso, porque SOU TAE, porque ESTOU NA GESTÃO e porque o interesse pela participação foi um dos principais fatores que me estimulou nesse processo. É algo que me inquieta, a questão da participação dos TAEs na gestão, por ser um grupo que muitas vezes é deixado de lado quando se trata de engajamento e participação nas tomadas de decisão da escola. Posso estar errada, mas quando é um gestor professor, fica a impressão de que os funcionários não docentes não têm as mesmas condições para contribuir no processo de gestão, o que é um equívoco, considerando inclusive minha própria história na educação, é isso que justifica a escolha do tema como objeto de estudo desta dissertação.

Sob tal motivação, surgiram as seguintes indagações: Qual o papel dos TAEs no processo de gestão da escola? Como se dá a participação dos TAEs no processo de gestão escolar? De que forma se efetiva a participação dos TAEs no processo de gestão da escola? Quais condições ofertadas pelos gestores para que haja participação efetiva? Como se efetiva a construção, acompanhamento e avaliação do PPP nas escolas?

Decorreu de tais questões nosso objetivo geral: Analisar o papel dos TAEs no processo de gestão da escola, considerando a participação deste segmento na construção do PPP e na gestão escolar como um todo. Sob os propósitos gerais, evidencia-se os objetivos específicos que são: Descrever a retrospectiva da profissionalização dos TAEs; analisar o modelo de gestão que se evidencia na educação; dissertar sobre a participação e engajamento dos TAEs no processo de construção do PPP e gestão da escola; evidenciar a Gestão Democrática como meio para a melhoria da educação e, conseqüentemente, do papel da escola na sociedade.

Portanto, investigar qual o papel dos TAEs no processo de gestão da escola, é o problema que move o desenvolvimento desta pesquisa.

## 1.2. Contextualização

A proposta de eleger o Técnico Administrativo Escolar (TAE) como sujeito deste estudo, focando em seu engajamento e sua participação na gestão da escola, mostra-se necessária e justa considerando sua importância dentro da organização e da educação, assim como o tempo que foram mantidos à margem dessa conjuntura, sendo considerados meros colaboradores, integralmente subordinados à gestão da escola, sem direito à voz no processo de gestão da instituição em que atuavam.

Assim, esse estudo discute a importância dos TAEs na educação, cujo papel é relevante e considerável no processo de gestão da escola, podendo, por direito, não só participarem das decisões que envolvem a gestão, mas também ocuparem cargos e assumirem funções nos espaços de participação democrática.

Como relatam Furtado, Machado e Souza (2020), esses servidores, para além de funcionários de escola, são mais que cidadãos e profissionais, são também gestores e educadores, pois a educação não se dá apenas na sala de aula, mas em outros espaços em que são transmitidos saberes e valores fundamentais na formação para a cidadania.

Na perspectiva de entender a presença, o papel, o engajamento e a atuação dos TAEs no processo de gestão da escola, incluindo a construção do PPP, sua aplicação, acompanhamento e avaliação, o estudo destaca e dá visibilidade aos TAEs na medida em que busca entender a qualidade de sua participação na gestão da escola, gestão essa que precisa ser participativa e efetivamente democrática para que haja, de fato, a aceitação e a atuação destes profissionais como servidores públicos da educação que são. Dessa forma, apesar da escassez de material relacionado, foi construído o Estado do Conhecimento (EC) sobre o objeto desta pesquisa, o qual segue descrito na sequência desta narrativa.

## 2. ESTADO DO CONHECIMENTO

Construir o Estado do Conhecimento (EC) de qualquer pesquisa já é, por si só, um desafio, não se trata de uma tarefa simples ou fácil. No caso do objeto específico desse estudo, a proposta se torna ainda mais complexa, considerando a escassez da literatura relacionada aos TAEs e sua atuação no processo de gestão da escola. Apesar dessa condição do objeto, faz-se necessário e justificável a presente pesquisa, considerando sua relevância, que remete à uma questão social importante, que é a condição dos TAEs na escola, daí a delimitação do problema que norteia esta pesquisa: Qual o papel dos TAEs no processo de gestão das escolas?, questão que influencia tanto em sua própria vida pessoal, como na vida da instituição da qual faz parte.

Nesse sentido, vale sublinhar que a pesquisa é uma prática da ciência que permite a investigação e o entendimento da realidade que se pretende conhecer, é um processo permanente, inacabado, que fornece subsídios para a intervenção nessa realidade. É exatamente por isso que essa proposta foi pensada, para fazer uso da ciência e toda sua gama de possíveis procedimentos, para investigar, analisar, compreender e contribuir com uma melhor atuação dos TAEs no processo de gestão da escola na qual estão inseridos, daí a importância da realização de um EC minucioso, que vise não apenas a identificação da literatura existente, mas também chamar a atenção para a necessidade de investimento em um objeto socialmente relevante, mas ainda pouco explorado.

Assim, o presente estudo tem como finalidade a investigação sobre o papel dos TAEs no processo de gestão da escola, assim como sua atuação, participação e engajamento neste processo, analisando e descrevendo sistematicamente os descritores encontrados sobre o objeto dessa Dissertação de Mestrado.

Nessa perspectiva, o EC se caracteriza como um importante veículo de ordenamento e gerenciamento da construção dessa proposta de Dissertação, considerando sua indiscutível contribuição na fomentação da pesquisa sobre o objeto, assim como da construção autêntica de conceitos relacionados ao objeto pesquisado, considerando a confiabilidade atribuída ao método aqui mencionado.

Segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021), o EC se configura em um modelo de pesquisa bibliográfica, baseada mais precisamente na análise e estudo de teses, dissertações e artigos científicos, o que permite ao pesquisador ter uma visão dos estudos desenvolvidos sobre o que ele se propôs a pesquisar, ou seja, por meio do EC, o pesquisador de um determinado tema tomará conhecimento do que já se publicou e produziu sobre, nas áreas mais específicas, relacionadas ao meio acadêmico.

Esse modelo de pesquisa antecede a pesquisa em si, não é ao acaso que é a elaboração do EC que irá fornecer os elementos que são fundamentais para todo o restante da pesquisa, como bem esclarece os autores abaixo:

[...] o Estado de Conhecimento se constitui na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando para isso periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 102).

Portanto, o EC se configura em uma ferramenta composta pelas fontes mais relevantes no processo de produção de uma tese ou quaisquer outras formas de dissertação que se fundamente em dados de pesquisa já realizadas.

Para Santos e Morosini (2021), o EC possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Esse tipo de pesquisa pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo uma maneira de encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa. Em síntese, o EC auxilia na compreensão do campo de uma determinada área de conhecimento.

A autora ainda complementa dizendo que, nesse sentido, o EC ajuda, exatamente, no que a palavra diz, a conhecer o estado corrente de determinado tema, auxiliando na escolha ou delimitação de objetivos e temáticas de estudo emergentes sobre uma área ou campo científico (Santos; Morosini, 2021).

Nessa perspectiva, fora realizada uma busca minuciosa por pesquisas sobre a temática desse estudo, selecionando e organizando material bibliográfico que possibilitasse uma visão um pouco mais ampla sobre os TAEs e o que já foi produzido em termos de estudos acadêmicos sobre este segmento. O foco do presente estudo são os TAEs do estado de MT, sua formação profissional e a qualidade de sua atuação no processo de gestão da escola.

Atualmente, os TAEs em MT são legalmente definidos como servidores públicos da área da educação, mais precisamente como ‘profissionais da educação’, assim como o são os servidores que exercem docência e todos os demais servidores que trabalham na escola. No entanto, a inclusão deste segmento nesta categoria, incluindo-se aí todos os direitos equivalentes, levou anos até chegar no ponto em que se encontra. Trata-se de uma conquista que não aconteceu de modo instantâneo e gratuito, pelo contrário, deu-se após um longo período de muita luta, reivindicações e negociações.

O levantamento realizado dos descritores: “TAEs”, “Profissionalização dos TAEs”; “Políticas públicas de valorização dos TAEs”; “Participação dos TAEs na gestão da escola” e;

“Gestão Democrática”, realizou-se seguindo os critérios e a proposta de investigação da dissertação em questão, considerando-se a relação deles com o problema da pesquisa e os objetivos específicos para o estudo, tendo como objetivo geral a análise da situação dos TAEs no processo de gestão da escola, com foco em sua atuação e engajamento no processo de gestão da instituição.

## **2.1. Fontes de acesso: características gerais**

Uma das fontes utilizadas para a realização das pesquisas foi a plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO<sup>4</sup>), por meio da qual foi possível encontrar artigos relacionados ao objeto desta dissertação. A SciELO Brasil, além de ser uma das mais importantes bases de dados de publicações científicas, é considerada também a plataforma mais confiável de artigos científicos, por isso é a base de dados mais utilizada por pesquisadores do mundo todo. Ela existe há mais de 15 anos, com o intuito de melhorar o acesso aos periódicos científicos do Brasil e de outros países (SciELO, [S.d.]

Outra fonte utilizada como recurso de pesquisa foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma plataforma do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca desse tipo de produção intelectual.

Além da SciELO e da CAPES, fora utilizada também como fonte importante de pesquisa para a organização do EC e para a fundamentação de todo processo de investigação e construção desta dissertação o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o qual desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

Em todas as plataformas de pesquisa, optou-se sempre pela palavra-chave do objeto pesquisado, sendo elas: “TAEs”; “Gestão escolar”; “Gestão Democrática”; “Participação coletiva”, visando não somente agilizar a pesquisa, mas também a qualidade do material, procurando sempre por trabalhos que fossem o mais próximo possível do objeto desta dissertação.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/>



Como há pouca bibliografia relacionada aos TAEs, em termos de teses e dissertações, portanto, foram utilizadas para a busca e seleção de material, palavras-chaves com temática relacionada aos descritores e objetivos da pesquisa. Este recurso fora de grande importância para o desenrolar da pesquisa, pois se fosse procurar material a partir dos descritores, não haveria possibilidade da realização do trabalho e o objeto merece o uso de qualquer recurso lícito que lhe permita acontecer, dada sua relevância no contexto pessoal, educacional e social.

Com relação ao tempo, não houve uma limitação específica de época do material pesquisado, a referência mais considerada foi o período em que foi implantado o Projeto Arara Azul. Portanto, a busca se deu por pesquisas em forma de artigos, dissertações e teses que foram produzidas a partir das lutas que levaram a implantação do referido projeto.

O que se esperava é que, havendo já leis e consciência sobre a importância da profissionalização e a atuação dos TAEs nas escolas, haveria também estudos sobre. No entanto, o que se pode ver pelo EC aqui apresentado é que não houve muito interesse pelo assunto, conseqüentemente, a literatura relacionada é escassa e pouco direcionada.

Para o presente estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, por meio da consulta de livros, teses, dissertações, artigos e outros materiais relacionados à temática deste ensaio. A proposta se embasa na abordagem qualitativa, com pesquisas e estudos em materiais bibliográficos e observância da própria realidade, tendo como fonte pesquisas realizadas anteriormente, por diferentes instituições, pesquisadores e profissionais ligados à área a que se volta esse estudo.

Além dos artigos, dissertações e teses voltadas para a gestão escolar, gestão democrática, gestão participativa, profissionalização dos TAEs e sua participação na gestão da escola, também foi realizada uma consulta detalhada na legislação, pesquisando as leis que contribuíram com o processo de profissionalização e valorização dos TAEs no decorrer da história, a começar pela Lei n. 9394/1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Lei n. 12.014/2009, que altera o artigo 61 da LDBEN, de autoria da ex-senadora Fátima Cleide, do Partido dos Trabalhadores (PT/RO); Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica (LOPEB), a Lei Complementar (LC) n. 50/1998, entre outras. Os estudos das referidas leis valorizaram a pesquisa, posto que evidenciam o fundamento legal e, portanto, justo, da luta destes servidores para se estabelecerem como parte da escola e da educação.

O estudo bibliográfico das referidas leis destacou, inclusive, a necessidade de formação específica para a conquista da valorização dos TAEs, pois segundo a LDBEN, a formação dos profissionais a que se refere o inciso III, do artigo 61 deveria ser por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, melhor esclarecimento dos descritores e alcance dos objetivos propostos, realizou-se inicialmente a coleta de dados bibliográficos, estudando, analisando e selecionando autores que tratam do objeto em estudo, considerando seus diferentes descritores.

A leitura destes materiais e documentos permitiu a visão da situação dos TAEs antes e depois da profissionalização, em termos profissionais, comportamentais e sociais. Dentre os pesquisadores consultados, destacam-se, nas teses, Coelho (2011) e; Souza (2006); nas dissertações Lima (2014); Furtado, Machado e Souza (2020); Prado (2003); Alves (2017); Soares (2016) e; Freire Junior (2022); nos artigos Andrade e Santos (2009); Beergamo (2005); Bessa (2016); Vargas (2015); Vieira (2007); Vieira e Vidal (2015); Poli e Lagares (2017), Maranhão (2011) e; Marques (2003) entre outros; além de Marconi e Lakatos (2003) que foram fundamentais para a compreensão dos mecanismos corretos da construção do EC e para o desenvolvimento da pesquisa, construção teórica e escrita deste material.

A tese de Coelho (2011) propõe um pensar reflexivo acerca da inovação educativa e suas possibilidades de aplicação à organização escolar. O estudo teve o objetivo de ressignificar a visão e a prática de gestores escolares, a partir de teorias da inovação e indicar processos facilitadores à inovação educativa para contribuir com a construção de ambientes escolares inovativos. Na referida tese, Coelho (2011) aborda as correlações entre Gestão Escolar e Teoria Geral da Administração (TGA), aproximando técnicas e conceitos utilizados em administração que, quando criticados e refletidos, respeitando as especificidades da organização educacional, são passíveis de aplicação nesse contexto.

Souza (2006), em sua tese sobre gestão, teve por objeto a construção de um perfil da gestão escolar no Brasil, procurando cotejar as relações entre as concepções dos autores do campo e a realidade encontrada nas escolas públicas de educação básica. Segundo seu estudo, a gestão das escolas públicas caminha para ampliação da democratização da política escolar, no entanto, o que se percebe é a forte presença do patrimonialismo e do controle político institucional sobre as escolas e seus dirigentes.

O referido estudo também apontou que as escolas em que os diretores foram eleitos têm conselhos mais ativos e construíram projetos pedagógicos de forma mais independente e com maior participação coletiva, o que mostra que há uma espécie de educação política mais ampliada nas escolas mais democráticas e os diretores mais experientes na educação tendem a ser mais abertos ao diálogo com os segmentos e a comunidade que compõe a escola. Além disso, a política escolar, centrada na figura do diretor, articula o máximo possível dos interesses

da comunidade e das disposições dos sistemas de ensino, traduzidas pelos posicionamentos das instâncias superiores ao diretor (Souza, 2006).

Além destas duas teses, a dissertação de Silva (2018) também contribuiu muito para a estruturação desse estudo, pois a autora apresenta as características das carreiras de docente e de técnico administrativo em educação das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, investigando se existem relações hierárquicas entre essas distintas carreiras, baseada no que dispõe a legislação e na análise das relações de trabalho entre esses servidores. Além das teses e dissertações, o presente estudo também contou com o suporte teórico de artigos que abordam a situação dos TAEs, assunto não encontrado nos acervos de teses e dissertações da CAPES e outras fontes de pesquisa.

Dos artigos utilizados, destaca-se o de Andrade e Santos (2009), que buscaram resgatar a trajetória de negação da formação dos funcionários de escola no Brasil, indicando os avanços no processo educacional das experiências de MT, evidenciando as legislações que legitimaram os direitos e a omissão de estudiosos, gestores e educadores sobre o tema. Andrade e Santos (2009) abordaram ainda a necessidade da formação inicial e continuada de funcionários e problematizaram os cursos que vão formar o perfil do profissional e seus responsáveis.

O artigo de Vargas (2015) também contribuiu para o desenvolvimento desse estudo, posto que em seu estudo analisou as políticas públicas educacionais voltadas para os profissionais não docentes da educação básica e a implantação do Programa PROFUNCIÓNÁRIO como política de formação e valorização profissional. Também diagnosticou e mensurou o impacto, em geral, que o Programa produziu nas instituições educacionais, em particular as mudanças da postura dos profissionais formados e se esses profissionais que participaram do programa tiveram sucesso em se integrarem ao processo ensino aprendizagem.

## **2.2. Apresentação dos resultados: análise quantitativa dos dados**

Na perspectiva de aprofundar e compreender o melhor possível cada um dos descritores, sejam eles: “TAEs”; “Profissionalização dos TAEs”; “Participação dos TAEs na gestão da escola”; “Políticas públicas de valorização dos TAEs” e; “Gestão Democrática”, conforme Tabela 01, procurou-se desenvolver uma forma de classificar os trabalhos selecionados para o seu embasamento, considerando não somente as Teses de Doutorado (TD) e as Dissertações de Mestrado (DM), mas também os artigos que, no caso desse estudo, foram fundamentais, posto que a literatura sobre o objeto principal da pesquisa é escassa e pouco aprofundada.

Assim, organizou-se o estudo, de acordo com os elementos constituintes da produção científica selecionada, agrupando as TD, as DM e os artigos conforme a identificação e seguindo os seguintes critérios: Objeto geral similar; Objeto específico similar; Relação do objeto com os descritores; Aprofundamento do objeto com relação aos descritores.

Além dos critérios de seleção e coleta acima mencionados, a seleção e classificação do material de pesquisa também considerou a sua relevância social, ou seja, a funcionalidade das pesquisas para o contexto específico em que o presente estudo se propõe a contribuir, sendo essa seleção feita a partir da leitura e da análise crítica da produção científica em questão.

Considerando o que já fora informado com relação à escassez da produção científica sobre o objeto deste estudo, o levantamento geral por descritor identificou um total de 51 trabalhos, destes, 14 DM, sete TD e 30 artigos científicos, conforme Tabela 01, na qual é possível se obter uma visão geral da estrutura do EC, assim como dos descritores que norteiam esse estudo.

Tabela 01: Levantamento do Estado do Conhecimento

<b>DESCRITORES</b>	<b>TD</b>	<b>DM</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>Total</b>
TAEs	-	04	04	08
Profissionalização dos TAEs	-	-	04	04
Participação dos TAEs na gestão da escola	-	-	02	02
Políticas públicas de valorização dos TAEs	05	05	05	15
Gestão democrática	02	05	15	22
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>14</b>	<b>30</b>	<b>51</b>

Fonte: Elaborada pela Autora (2023), com base nas pesquisas realizadas (BDTD/IBICT/SciELO).

Considerando a Tabela 01, o que se pode perceber é que a literatura que investiga o processo de gestão, seja ele geral, da escola, da educação e/ou democrática, é farta e bastante diversificada. No decorrer da construção do EC foram encontradas e analisadas pesquisas científicas importantes voltadas para o campo da gestão, seja em TD, DM, periódicos e outros.

No entanto, chama-se a atenção para os descritores relacionados aos TAEs, sobre os quais pouco ou nada de estudos foi encontrado, o que evidencia dois fatores importantes a considerar: o primeiro é a dificuldade em desenvolver a investigação sobre o objeto, posto que há pouco ou nada de bases bibliográficas que possam servir de fundamentação teórica e; segundo, é a necessidade de persistir na realização do estudo e na construção dessa pesquisa sobre, considerando a relevância social do objeto no campo da educação.

É imperativo sublinhar que os descritores relacionados aos TAEs possuem muito pouco material, tanto os específicos sobre os TAEs, como os relacionados à questão da sua profissionalização, sua valorização, assim como sobre sua participação na gestão da escola. É

um assunto muito pouco abordado em teses e dissertações, sendo mais abordado nas pesquisas e produções em forma de artigos. Realidade diferente da encontrada para os descritores relacionados à Gestão escolar e à Gestão Democrática, os quais têm uma variedade considerável de literatura, uma gama de trabalhos que, direta ou indiretamente, abordam os temas em questão.

O fato de haver pouca literatura sobre os TAEs, seu processo de profissionalização, sua valorização e sua participação na gestão da escola, dificultou bastante a construção do EC e, conseqüentemente, o desenvolvimento deste estudo. Os trabalhos que apresentaram maior número de produção serviram para estruturar e subsidiar o objeto, mas não eram ‘o objeto’, isso se mostrou como um obstáculo importante no processo. A desistência do tema não se concretizou por ser clara a importância da temática e a relevância social do objeto no contexto da educação.

No panorama que se construiu durante o estudo, formado pelos 51 trabalhos selecionados, compostos por TD, DM e artigos científicos diversos, evidenciou-se a predominância dos últimos na abordagem de temas sobre os TAEs, o que não deixa de ser lamentável, considerando o importante papel deste segmento no interior das escolas. O levantamento também evidenciou a predominância da gestão escolar e principalmente da gestão democrática na abordagem das TD e das DM, o que também acontece nos artigos científicos, sendo, portanto, uma temática recorrente e bastante valorizada no campo acadêmico na área da educação.

O panorama final realizado com os 51 trabalhos selecionados mostra a discrepância entre os números no que se refere ao foco de pesquisa, entre TD, DM e artigos científicos, especialmente quando comparado entre os descritores que norteiam o presente estudo, sendo os relacionados à gestão uma abordagem recorrente entre teses e dissertações, além dos muitos artigos, não acontecendo o mesmo quando se trata dos TAEs.

#### **2.4. Análise qualitativa dos trabalhos encontrados**

De acordo com o objeto de estudo da dissertação e com foco nos descritores que a norteiam, listou-se as dissertações e teses para orientar o desenvolvimento do estudo, as quais foram coletadas no banco de dados da CAPES, na SciELO e na BDTD. Com o levantamento feito pelo EC foi possível encontrar 36 trabalhos sobre gestão democrática e nove que, direta ou indiretamente, tratam da questão dos TAEs e sua atuação na escola. Destes, selecionou-se 10 trabalhos que abordam temas que se relacionam com a questão da gestão, gestão escolar e

gestão democrática e seis relacionados com os TAEs, sua formação, profissionalização e atuação na escola.

Com base nesta seleção, estruturou-se o EC procurando organizar os temas que melhor contribuem para o desenvolvimento do trabalho.

Tabela 02: Obras encontradas sobre os descritores do estudo

<b>DESCRITORES</b>	<b>LEVANTAMENTO</b>
Artigos sobre TAEs	04
Dissertações sobre os TAEs	04
Artigos sobre Gestão escolar	02
Artigos sobre Gestão democrática	15
Dissertação sobre Gestão escolar/democrática	05
Tese sobre Gestão escolar/democrática	02
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

A escola, enquanto instituição educativa tida como democrática, voltada para a formação integral do sujeito, não poderia nunca ser palco de qualquer forma de discriminação e/ou setorização que isole parte dos seus representantes, tolhendo-lhes o direito de participar do seu funcionamento. Ainda assim, durante muito tempo isso aconteceu com os TAEs, que eram tratados como meros serviçais, sem nenhuma ligação com a escola e com seu papel social (FURTADO, MACHADO E SOUZA, 2020).

Segundo estes autores, o pensamento que se tinha sobre este segmento era extremamente discriminatório, considerando que não se reconhecia suas potencialidades e tampouco suas expectativas com relação à função e atuação na escola. Essa ideia fragilizava o processo de entrada e de permanência desses profissionais na instituição, fato totalmente diferente do que acontece hoje, após a profissionalização e incorporação do segmento no quadro de profissionais da educação.

Todo esse processo, seus obstáculos e resultados fomentaram o interesse em analisar o que já se tem produzido em termos de teses, dissertações e artigos sobre os TAEs, antes e depois da profissionalização, incluindo-se a qualidade de sua atuação no processo de gestão da escola.

A metodologia que embasa esse estudo foi a pesquisa caracterizada como Estado do Conhecimento, cuja finalidade é o levantamento de dados para se conhecer as produções que abordam a profissionalização, enquadramento e atuação dos TAEs nas escolas.

Como já mencionado, a pesquisa aqui denominada EC tem caráter bibliográfico, servindo como recurso de mapeamento e seleção das pesquisas científicas realizadas na área acadêmica de pós-graduação de mestrado e doutorado por outros pesquisadores e sobre o mesmo tema que se pretende discutir. Deste modo, o presente estudo analisou teses e

dissertações, tendo como finalidade encontrar publicações voltadas para a situação dos TAEs nas escolas.

A realização da pesquisa teve os seguintes objetivos específicos: Realizar o levantamento sobre as produções científicas publicadas sobre o processo de profissionalização dos TAEs de 2000 até 2022; Mapear a concentração de estudos e publicações sobre o tema em estudo; Identificar sobre qual questão envolvendo a profissionalização dos TAEs tem publicações mais significativas; Analisar qual a questão envolvendo a profissionalização dos TAEs apresenta escassez de produção e publicação e; Identificar os fatores que interferiram ou interferem na pesquisa sobre o tema deste estudo.

Para o desenvolvimento do estudo foram coletados 32 trabalhos, sendo dois artigos sobre gestão escolar, 15 artigos sobre gestão democrática e quatro artigos sobre os TAEs. Além dos artigos, foram coletadas quatro DM sobre TAEs, cinco DM sobre Gestão escolar/democrática e duas TD também sobre Gestão escolar/democrática.

A análise dos resumos dos trabalhos selecionou os mais pertinentes para o escopo desta dissertação. Assim, foram minuciosamente examinados quatro artigos, todas as dissertações e duas teses, avaliando sua contribuição para a compreensão da organização do EC e sua relevância como base teórica para o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa abrangeu os bancos de dados previamente mencionados, considerando a legislação vigente e o histórico da profissionalização e atuação dos TAEs nas escolas, no período de 2000 a 2022. A escolha desse intervalo temporal se justifica pelo fato de que, em 2000, as iniciativas para valorizar os TAEs eram incipientes, apesar da existência de legislação específica para a transformação desse cenário.

Com base nos dados coletados, foi delineada a proposta metodológica deste estudo.

### **3. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A metodologia desta pesquisa, designada como “caminhos metodológicos”, expõe os passos teóricos e metodológicos que sustentaram a elaboração deste trabalho. É importante ressaltar que a essência desta investigação está fundamentada na proposta de transformação, destacando sua relevância tanto do ponto de vista pedagógico quanto social. Essa abordagem visa não apenas compreender, mas também contribuir significativamente para o êxito desta empreitada, conferindo-lhe uma dimensão de importância prática e socialmente impactante.

Nesse sentido, os caminhos e os procedimentos metodológicos sequenciais que estruturaram essa investigação se iniciam com a opção, a concepção e o desenho metodológico da pesquisa, a partir dos quais se pretende estruturar e concretizar o estudo e, principalmente, garantir a efetivação dos objetivos propostos neste trabalho.

Assim, apresenta-se nesta seção a metodologia que fundamentou a realização da investigação.

#### **3.1. Opção e concepção de pesquisa**

A pesquisa em si, nada mais é que a construção sistemática do conhecimento sobre determinado objeto que se faz a opção de investigar/conhecer. Essa construção se dá para gerar um conhecimento novo sobre o que se investiga, para comprovar ou mesmo desconstruir o que se tem sobre isso, com razões de peso que possam garantir a confiabilidade do que se defende.

Nesse sentido, a pesquisa se configura em um mecanismo de grande importância para a sociedade, posto que, por sua função científica e sua capacidade de criação, inovação, transformação e mudança, colabora diretamente para o engrandecimento desta. Basta um breve olhar para a história para ver que a pesquisa foi e continua sendo o principal mecanismo de mudança, por meio dela a humanidade, desde sempre, buscou encontrar respostas para os problemas que surgem na complexidade de sua dinâmica, independente do contexto, é a partir da pesquisa que se constrói conhecimentos essenciais para mudar e melhorar a vida, o mundo, a sociedade.

Segundo Gil (2008), pode-se definir pesquisa, como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, tendo como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Nessa perspectiva, frente ao problema do papel dos TAEs no processo de gestão da escola, tornou-se indispensável a delimitação dos critérios a serem adotados para o seu



desenvolvimento, ou seja, a definição da metodologia, assim como dos procedimentos utilizados para a investigação. É importante sublinhar esse processo, porque a cientificidade desse estudo, assim como de qualquer outro, depende dos métodos utilizados e da metodologia aplicada em sua construção, até porque, como bem diz Gil (2008), para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitaram a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento.

O método é o alicerce do processo e, por conseguinte, do resultado, que se traduz no conhecimento adquirido. A escolha e a aplicação apropriada do método são cruciais para assegurar a veracidade e a confiabilidade do resultado, ou seja, para garantir a qualidade científica da pesquisa em questão. Nesse sentido, a cientificidade do conhecimento está intrinsecamente ligada à metodologia, sendo o método o elemento que a fundamenta e credencia, conferindo validade e caráter científico ao conhecimento produzido. Em outras palavras, o método é o delineamento que orienta o percurso até o alcance de determinado fim. O método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento desejado sobre um objeto específico (Gil, 2008).

Considerando tudo isso, fica evidente o quanto o método deve ser rigoroso quando se trata da estruturação e desenvolvimento da pesquisa científica. A metodologia científica se estrutura no rigor de seus métodos, daí a fundamental necessidade dos procedimentos escolhidos para a construção deste estudo, os quais estão descritos no transcrito desta seção.

O termo “metodologia de pesquisa” abrange o conjunto de meios, métodos e objetos que são essenciais para conduzir a investigação de maneira eficaz, visando alcançar os objetivos propostos. Em resumo, refere-se aos processos utilizados na realização da pesquisa. De acordo com Gil (2008), a metodologia de pesquisa representa o “como” a pesquisa é desenvolvida, envolvendo o conhecimento disponível, os métodos, técnicas e procedimentos aplicados ao processo investigativo. A pesquisa pode ser definida como:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo propiciar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2008, p. 17).

O processo metodológico que estrutura esse trabalho se baseia na pesquisa qualitativa, a qual investiga aspectos subjetivos do objeto, assim como o comportamento dos sujeitos envolvidos, considerando-se o tempo, o local e a sua cultura (Gil, 2008). Para Godoy (1995), considerando que a abordagem qualitativa enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta

como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques. A metodologia utilizada também se vale da pesquisa exploratória.

Percebe-se que não se trata de uma simples menção, mas da descrição minuciosa dos caminhos, dos meios, dos mecanismos e de todo recurso utilizado para proceder a investigação, como bem esclarece Marconi e Lakatos (2003), a metodologia é a especificação da pesquisa, sendo a parte do estudo que abrange maior número de itens, pois responde, a um só tempo, a várias questões: como? com quê? onde? quanto? O que, conseqüentemente, corresponde ao método de abordagem e aos métodos de procedimentos.

Complementando a definição de Marconi e Lakatos (2003), Kauark, Manhães e Medeiros (2010) dizem que a metodologia é composta de partes que descrevem o local, os sujeitos, o objeto de estudo, os métodos e as técnicas, as quais, muitas vezes, estão descritas como procedimentos da pesquisa, envolvendo as limitações e o tratamento dos dados coletados na pesquisa.

Portanto, a metodologia é todo o conjunto de métodos e/ou procedimentos de um estudo científico/acadêmico, o que se resume no conjunto de procedimentos utilizados na investigação, incluindo-se nestes, a coleta e a análise dos dados coletados. Assim, o presente estudo, teve como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada por meio da leitura de artigos, teses e dissertações relacionadas ao objeto de estudo deste trabalho e da análise documental.

Essa pesquisa, classificada como qualitativa, adotou a pesquisa bibliográfica como método de coleta de dados. Nesse processo, foram consultados diversos artigos, dissertações e teses relevantes, contribuindo para uma compreensão aprofundada do objeto em foco neste trabalho. O procedimento possibilitou acompanhar, por meio da consulta e do estudo do material bibliográfico encontrado, o processo histórico da profissionalização dos funcionários não docentes da escola, dentre eles, os TAEs, que são os sujeitos desta investigação, chegando-se a compreensão de que o processo foi longo, a luta foi difícil, com derrotas amargas, mas que culminou em uma vitória importante, que é a definição legal e oficial destes profissionais como profissionais da educação pela LC n. 50/1998.

A pesquisa objetivou analisar o papel dos TAEs na gestão da escola, descrevendo a retrospectiva do seu processo de profissionalização, analisando o modelo de gestão que se evidencia na educação de MT, dissertando sobre a participação e engajamento deste segmento no processo de gestão da escola, evidenciando-se assim, a gestão democrática como meio para a melhoria da educação e cumprimento do papel da escola na sociedade.

Quanto à finalidade, a pesquisa é descritiva, posto que buscou investigar e descrever a situação dos TAEs junto à escola, considerando sua história de luta pela valorização profissional e o modelo de gestão adotado na instituição, com foco na gestão democrática, que permite e valoriza a participação do segmento como membro também responsável pela escola da qual faz parte.

Desta forma, a pesquisa também pode ser classificada como explicativa, por procurar discutir o fenômeno em estudo, no caso, a situação dos TAEs no processo de gestão da escola, considerando a legislação de apoio, inclusive a que coloca os TAEs como parte da educação, com igual direito de participação nas decisões que envolvem o funcionamento da escola.

No início, foi efetivado um levantamento e um estudo exploratório sobre os TAEs, sua atuação, participação e seu engajamento no processo de gestão da escola. Em seguida, considerando esta questão da “participação”, a pesquisa pegou o caminho exploratório, investigando os modelos de gestão escolar, destacando a importância da gestão democrática como possibilidade de participação e atuação efetiva na gestão da escola.

Este estudo levou a pesquisa para uma retrospectiva histórica sobre o processo de luta pela profissionalização. Os TAEs, como os demais profissionais não docentes da escola, percorreram um caminho espinhoso até serem oficialmente considerados como “profissionais da educação”, com direito de participação na gestão da escola.

A pesquisa continuou avançando até chegar à análise dos documentos, os quais serviram não somente para ampliar a construção de conhecimento sobre o objeto, mas principalmente, para fornecer a base legal da luta dos TAEs pela profissionalização, ou seja, pela valorização profissional. Para análise documental, fez-se o levantamento de todas as leis relacionadas ao objeto, analisando criteriosamente as informações presentes nestes documentos, destacando-se não somente as leis, mas os programas voltados para a profissionalização dos TAEs, como o Programa ARARA AZUL e o PROFUNCIÓNÁRIO.

### **3.2. O desenho metodológico da pesquisa**

A construção desse desenho teve como objetivo traçar o processo de estruturação da dissertação sobre os TAEs e sua atuação como segmento parte da escola, assim, na perspectiva de atingir os objetivos propostos e com base na abordagem metodológica adotada, fez-se o desenho da pesquisa com base na análise bibliográfica e documental. O estudo considerou os descritores: TAEs, Profissionalização dos TAEs, Participação dos TAEs na gestão da escola, TAEs e as políticas públicas de valorização profissional e Gestão Democrática.

A pesquisa bibliográfica se caracteriza como um levantamento sobre o que se pretende investigar, na perspectiva de responder ao problema levantado, é o mesmo que uma consulta minuciosa, uma revisão criteriosa de material relacionado, o qual fornecerá informações e dados que funcionarão como combustível para mover a investigação, possibilitando a construção do conhecimento pretendido, ou seja, é ação de selecionar, reunir, consultar e estudar textos publicados, para servir como embasamento teórico na elaboração de trabalhos científicos.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2008, p. 50).

A solução de qualquer problema de pesquisa depende, invariavelmente, do delineamento determinado pelo objeto investigado, assim como pelas dificuldades na obtenção de dados sobre o objeto, que é até o momento o obstáculo mais evidente para o desenvolvimento do estudo. Segundo Gil (2008), o procedimento adotado no processo de coleta de dados evidencia o delineamento da pesquisa, que pode ser bibliográfica ou documental, quando feita em fontes impressas, publicadas ou baseadas em dados e informações fornecidas por pessoas, que são as pesquisas experimentais, a *ex-pos-facto*, o levantamento, o estudo de caso e o estudo de campo.

Ainda segundo o autor, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está em ela permitir ao investigador um alcance maior no campo da investigação, ou seja, a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que se conseguiria pesquisando diretamente. Em síntese, a pesquisa bibliográfica permite acesso a dados diversos, na quantidade e nas distâncias geográficas, sem que o pesquisador tenha que se deslocar até suas respectivas fontes, bastando para isso, consultar uma bibliografia adequada e confiável. São tantas funcionalidades e tão importantes que em alguns casos, como por exemplo em pesquisas sobre questões históricas, a pesquisa bibliográfica é o único recurso que torna possível se chegar às informações e dados sobre o objeto estudado (Gil, 2008).

Essa característica da pesquisa é extremamente relevante, pois quando o objeto exige dados muito dispersos, fica difícil realizar a coleta senão por meio da pesquisa bibliográfica. No entanto, vale sublinhar que a pesquisa bibliográfica, embora válida e funcional, possui uma considerável desvantagem, a qual pode interferir seriamente na qualidade da investigação, comprometendo não somente o estudo mas, por consequência, a veracidade e a confiabilidade do conhecimento construído, isso acontece quando a fonte consultada não corresponde à realidade, não apresenta dados verdadeiros. “Muitas vezes, as fontes apresentam dados

coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros” (Gil, 2008, p. 50-51).

Atualmente, essa possibilidade negativa da pesquisa bibliográfica está ainda mais evidente, a *internet*, ao mesmo tempo em que facilitou o acesso a fontes antes acessíveis apenas em material impresso e físico, hoje coloca à disposição do pesquisador, a um toque de tela, uma gama quase imensurável de matérias que são usados como fontes de pesquisa. A democratização da *internet* ampliou ainda mais a variedade e a quantidade de publicações, dentre essas existem publicações não confiáveis, pesquisas inconsistentes e questionáveis, baseadas em meras opiniões, com dados criados ou coletados de modo equivocados, daí a necessidade de rigor na pesquisa, na escolha dos *sites*, dos portais, dos conteúdos com dados referenciados e confiáveis (Gil, 2008).

Importante sublinhar que essas possibilidades, muito embora reais e possíveis, não descredenciam a pesquisa bibliográfica, que continua sendo uma excelente ferramenta de coleta de dados, um mecanismo importante e um valioso método de investigação, que merece crédito e confiança, só é preciso que o pesquisador seja criterioso, crítico e cuidadoso na coleta e seleção de dados.

Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores se assegurarem das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente (Gil, 2008, p. 51).

Apesar dessa questão, a pesquisa bibliográfica, que vai além da compilação de textos e não se configura em reprodução de ideias, torna-se um dos métodos mais interessantes de se desenvolver um estudo, não só pela facilidade de acesso aos dados, mas pela possibilidade de consultar várias fontes sobre o mesmo objeto, permitindo ao pesquisador revisar dados, confrontar teorias, comparar pensamentos, formular conceitos e construir novos conhecimentos, a partir da análise de diferentes fontes. Assim, a pesquisa bibliográfica é a opção para o embasamento teórico desse projeto de estudo, pela dinamicidade que permite ao processo, conferindo maior interação entre pesquisador e objeto, por meio das literaturas consultadas.

No que se refere a análise documental, tendo como base o objeto e definido o problema da pesquisa, o desenvolvimento do referido processo seguiu uma sequência de procedimentos, a saber: Leitura flutuante; Levantamento bibliográfico exploratório; Exploração das fontes documentais; Seleção do material consultado; Análise bibliográfica/Estado do Conhecimento/análise sistemática da literatura coletada; Mapeamento sistemático de Literatura

sobre o objeto; Análise temática das literaturas encontradas; Definição das etapas de pesquisa e; Elaboração do projeto.

Em síntese, fez-se inicialmente um levantamento bibliográfico sobre o problema que norteia a pesquisa, por meio da leitura flutuante deste material se estabeleceu o primeiro contato com o que seria a base bibliográfica e documental do trabalho, incluindo-se neste primeiro momento a consideração pelas “[...] impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (Franco, 2008, s/p) despertadas pela análise.

Esse levantamento, muito embora tenha a finalidade de coletar e selecionar as bibliografias que servirão de base teórica para o estudo, não é engessado, pelo contrário, é aberto à dinâmica da pesquisa. Fez parte desse levantamento a consulta e análise de manuais organizados pelas Secretarias de Educação, livros, artigos, dissertações e teses, alguns físicos e outros que estão disponíveis em bancos de dados na *internet*.

Após o levantamento inicial, buscou-se conhecer também a legislação, os documentos oficiais, as portarias, diários oficiais e outras ações das políticas públicas relacionadas ao problema em estudo, sempre com a finalidade de ampliar as bases de fundamentação da pesquisa aqui proposta. Pela descrição e pelo processo de desenvolvimento, as pesquisas, bibliográfica e documental, são bem parecidas, ambas se caracterizam pela consulta de registros realizados por outra pessoa, diferindo apenas no tratamento dos dados.

A pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre elas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51).

O processo inicial da pesquisa foi efetivado por meio do levantamento bibliográfico, realizado como primeiro passo do projeto, o qual evidenciou a possibilidade de problemas relacionados à escassez de literatura sobre o objeto da pesquisa. No entanto, apesar do levantamento apontar essa questão, a relevância do estudo superou a expectativa de problemas. Buscou-se outros meios para se investigar e desenvolver o estudo, assim, optou-se pela análise documental da legislação e normas.

### **3.3. Coleta de dados**

A coleta de dados se deu por meio da análise de documentos existentes e que tinham relação com o objeto deste estudo, considerando os descritores que norteiam a investigação e

que deram base ao trabalho. A presente pesquisa, de natureza descritiva, busca investigar e descrever o contexto, conforme ele se mostra na realidade, incluindo-se o perfil, as características do ambiente e dos sujeitos que dele fazem parte, assim como as correlações estabelecidas entre eles. A pesquisas descritiva têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então o estabelecimento de relações entre variáveis, uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (Gil, 2008).

No entanto, a pesquisa também se caracteriza como explicativa, considerando-se que o fenômeno em estudo foi discutido no decorrer de todo trabalho, envolvendo também, como já mencionado, a investigação bibliográfica, com a análise de teses, dissertações, artigos, livros, documentos e outros materiais que abordam temática relacionado ao objeto em estudo.

Para a realização do presente estudo, a investigação teve como marco temporal o período de 2000 a 2022, no entanto, devido à pouca quantidade de material bibliográfico sobre o objeto, o estudo considerou também dados e informações oficiais a partir da LC n. 50, de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, a LDBEN, de 1996, o PNE, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 e; a Lei n. 7.040, de 1º de outubro de 1998, que regulamenta os dispositivos do artigo 14 da LDB, bem como o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem a Gestão Democrática do Ensino Público de Mato Grosso, adotando o sistema seletivo para a escolha dos dirigentes dos estabelecimento de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativo da Comunidade Escolar de Ensino.

### **3.4. Procedimentos de análise: a análise de conteúdo**

Com a definição do objeto e a identificação do problema, visando alcançar os objetivos estabelecidos, elaborou-se o desenho metodológico que delinea o presente estudo, com o propósito de estruturar o *corpus* da investigação. Contudo, como previamente mencionado, a constituição desse *corpus* trouxe preocupações, dada a escassez de literatura específica sobre o problema em questão. A composição desse conjunto de literaturas e a base de investigação, referidos por Bardin (1977) como o *corpus* da pesquisa, revelaram-se tarefas desafiadoras e de êxito limitado, devido à diminuta quantidade de material resultante da busca bibliográfica sobre o objeto e o problema em investigação.

No entanto, a relevância social do estudo é tão evidente que se decidiu por continuar a pesquisa, na busca por ampliar o que se tem de conhecimento sobre, sendo, a partir daí, que a utilização da coleta de dados por meio da aplicação de questionários se tornou uma necessidade e um método adequado para aprimorar o desenvolvimento da pesquisa.

Essa complexidade na composição do *corpus* da investigação evidenciou a necessidade de melhor aproveitamento do material coletado. A qualidade teria que suprir o problema da quantidade. Assim, visando otimizar a pesquisa em questão, tornou-se necessário delimitar os procedimentos de estudo, optando-se pela análise de conteúdo. A utilização da análise de conteúdo como método de estudo permitirá, como defende Bardin (1977, p. 40-44): “[...] a compreensão do conteúdo das comunicações estabelecidas nas mensagens” e, por conseguinte, uma melhor interação com as teorias que fundamentaram a pesquisa.

Segundo a autora, a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo em um momento determinado, com o contributo das partes observáveis. Ou seja, esse procedimento permite se aprofundar no objeto de um modo que vai além do explícito, do que está registrado e evidente, o que garante muito mais interação entre pesquisador e objeto de pesquisa (Bardin, 1977).

Percebe-se que a ação da análise de conteúdo é muito mais que ler o material da pesquisa, pois só a leitura em si não permite ao pesquisador a compreensão, ou mesmo a clareza do fato exposto, da forma que a análise permite. É preciso agir sobre o que está sendo consultado, é uma leitura diferente, objetiva e profunda, capaz de adentrar na mensagem e lhe inferir um juízo de valor, com base no que se pôde extrair da análise, nesse caso, o fenômeno da compreensão é mais abrangente, pois envolve elementos, premissas e informações que só a profundidade e a objetividade da análise conseguem promover.

Neste sentido, para Franco (2019), a Análise de Conteúdo enfatiza a importância de se partir da mensagem, sendo ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, trazendo consigo condições contextuais de quem a produz, carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Nesse sentido, o processo não considera somente o conteúdo observável, mas o latente, a hermenêutica e toda complexidade que acompanha a diferença entre significado e sentido. A aplicação deste tipo de análise favorece a descoberta de novos dados, que vão aparecendo no decorrer do processo, a construção de novos conhecimentos, a busca por novos olhares e a formulação de possíveis respostas para o problema da investigação.

Para que a análise chegasse a esse resultado, realizou-se a adoção de critérios no processo, os quais Bardin (1977, p. 95) organiza na seguinte sequência: “a pré-análise; a



exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação do material selecionado”.

Esse processo não deve ser engessado, pois é um processo dinâmico que visa chegar a uma melhor organização do estudo, dirigindo para a otimização da análise e da pesquisa. Nesse sentido, o autor vai além e estabelece etapas, as quais chama de missões, “[...] essa primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95).

A análise de conteúdo, portanto, é uma atividade rigorosa, que segue alguns passos necessários à sua eficiência. Esse rigor começa na pré-análise, com a leitura flutuante e depois com a escolha do material que comporá o universo sobre o qual se fará a análise e que constituirá o *corpus* da pesquisa. Esse processo é importante para o desenvolvimento da análise, tanto que a constituição deste *corpus* segue, segundo o autor, algumas regras que são relevantes para o processo e o resultado do procedimento analítico.

Regra da representatividade. A análise pode se efetuar em uma amostra, desde que o material a isso se preste. A amostragem, diz rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo. Para se proceder à amostragem é necessário ser possível descobrir a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra. Um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que o universo homogêneo. Tal como uma sondagem, a amostragem pode se fazer ao acaso, ou por quotas (sendo conhecidas as frequências das características da população, retomamo-las na amostra, em proporções reduzidas. Nem todo material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem e, nesse caso, mais vale a abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e portanto o alcance da análise), se este for demasiado importante;

Regra de Homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha. [...] Essa regra é, sobretudo, utilizada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os individuais;

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (Bardin, 1977, p. 97-98).

Todo esse cuidado parece, de início, dificultar o processo, mas na realidade são esses critérios que permitem ao pesquisador desenvolver a pesquisa, atingir os objetivos propostos e responder ao problema levantado. É comum que no decorrer da investigação científica surjam obstáculos, problemas e entraves que parecem dificultar o trabalho do investigador. No entanto, é importante considerar que, muitas vezes, esses obstáculos são resultado do desconhecimento ou pouca familiaridade com os métodos e técnicas empregados, ou ainda, o que é mais comum, resultado da falta de organização do processo.

Por isso, é oportuno lembrar que a análise de conteúdo não é uma atividade engessada, exata, enfadonha ou complicada, também não é exatamente uma diversão, pelo contrário, é um

fazer simples, podendo ser considerada mais como uma organização do processo, que se bem executada traz benefícios importantes para o trabalho, no entanto, não se pode fantasiar, tudo está interligado, cada elemento do processo interdepende do outro, processar, estruturar, organizar e desenvolver são, sem dúvidas, sinônimos de trabalho.

A análise de conteúdo não é um método fácil de pesquisa. Normalmente requer atividades laboriosas, especialmente porque envolve o exame de grandes quantidades de materiais, para não mencionar o trabalho preliminar de estabelecer categorias, definir unidades e assim por diante (Cunha, 1983, s/p).

Portanto, é válido que se compreenda que se trata de um mecanismo simples, porém, com certo grau de complexidade, o que o torna trabalhoso e exige disponibilidade, dedicação e envolvimento, até porque é algo que dará o resultado de acordo com a expectativa que se tem sobre o seu processo. Com relação à interdependência mencionada e a natureza da análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 30-31), esclarece: “[...] a análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”.

A análise de conteúdo, enquanto método/técnica de análise de dados, tem a função de atribuir sentido ao que se analisa, daí a importância do olhar multifacetado sobre o *corpus* da pesquisa (Bardin, 1977). Trata-se de um mecanismo rico e flexível, regido por regras, mas simultaneamente dinâmico, capacitando o pesquisador a interagir com a mensagem analisada. Este fenômeno se revela intrigante, uma vez que o sujeito que realiza a análise é simultaneamente influenciado e influente, gerando uma conexão vital que culmina nos resultados positivos possibilitados pela prática.

Nesta perspectiva, com base em Cunha (1983), a análise de conteúdo foi realizada considerando os procedimentos básicos: O primeiro deles foi a escolha das unidades ou as categorias de análise, que são as partes principais sobre as quais se fará as afirmações descritivas e exploratórias, que no caso deste estudo são os TAEs. O segundo procedimento do processo foi a seleção da amostra, para qual, segundo Cunha (1983), pode-se utilizar qualquer técnica de amostragem, tendo-se o cuidado de escolher o método adequado às expectativas da análise.

O terceiro passo foi a realização do processo de codificação, o qual foi útil no sentido de conceituar e operacionalizar os termos e os dados a serem analisados. Depois desta etapa foi realizada a interpretação dos dados e/ou informações obtidas no processo de codificação. Neste momento, convém citar mais vez Cunha (1983, s/p), pois ele explica que “[...] a análise de conteúdo emprega procedimentos para interpretação da significância científica e teórica das descobertas, comparando-as com o dado conceitual”.

Vale sublinhar que, muito embora os procedimentos descritos sejam baseados em uma análise de conteúdo de pesquisa social feita por Cunha (1983), os procedimentos se mostram válidos para quaisquer outras pesquisas, daí a opção pelo emprego no processo de análise deste estudo. A análise de conteúdo que foi empregada neste estudo não foi simplesmente descritiva. Pelo contrário, foi impregnada de sentido e inferências resultantes da compreensão mais profunda que se teve do conteúdo analisado. Nesta perspectiva, foram utilizados instrumentos específicos para a análise do material que constitui o *corpus* da pesquisa, os quais já foram selecionados com as regras do processo de pré-análise.

Portanto, no intuito de otimizar a análise e facilitar o processo de pesquisa, agrupou-se as literaturas coletadas por categoria de análise, considerando-se os objetivos específicos que orientam a proposta.

### **3.5. Quanto aos procedimentos éticos**

A presente pesquisa fora realizada por meio da consulta bibliográfica e da análise documental, tendo como base teses, dissertações, artigos e documentos oficiais que abordam temas relacionados ao objeto e aos descritores que norteiam esta investigação, os quais foram consultados e citados conforme orienta a ética da produção e normalização acadêmica, a citar, as Normas Brasileiras (NBRs), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), destacando-se como principais: NBR 10520, de 2002; a NBR 6023, de 2002 e; a NBR 14724, de 2011, considerando-se a atualização em vigor. De modo geral, todas as NBRs se destinam à normalização e regulamentação da produção acadêmica, por meio de princípios gerais de elaboração de trabalhos acadêmicos como teses, dissertações e outros.

#### **3.5.1. Quanto aos benefícios e malefícios**

A realização deste trabalho proporciona um benefício de grande relevância social. Os TAEs, como servidores públicos ligados diretamente à escola, desempenham um papel crucial na função social da instituição, voltada para a educação escolar dos estudantes. Assim como outros profissionais da escola, os TAEs são atores fundamentais no processo educativo, possuindo direitos, deveres e responsabilidades que impactam significativamente na formação dos estudantes. Essa pesquisa destaca a importância desse grupo, historicamente marginalizado na educação, que conquistou seu espaço com lutas e transparência, refletindo um relevante fato social.

A elaboração desta dissertação é benéfica para o contexto acadêmico devido à escassez de produção científica sobre o tema, buscando incentivar futuras pesquisas e contribuir para a conscientização sobre a importância da luta por direitos coletivos. No âmbito social, este estudo se torna um registro significativo de um processo que transformou a realidade de muitas pessoas, marcando a história e se consolidando como Lei, retirando os TAEs da invisibilidade e marginalidade na educação.

É importante ressaltar que este estudo não apresenta possibilidades de malefício, sendo que a pesquisa acadêmica é um resultado intrínseco à educação, colaborando de maneira indispensável para a compreensão e valorização dos TAEs. Em suma, a dissertação contribui positivamente para o avanço da pesquisa, conscientização social e destaque da relevância desse grupo na educação.

### **3.5.2. Quanto a guarda dos materiais**

Todo material utilizado na pesquisa, a citar: teses, dissertações, artigos e documentos oficiais, estão listados na referência bibliográfica desta dissertação, como fonte bibliográfica e documental, disponível em seus respectivos endereços eletrônicos para que sejam consultados por quem se interessar.

### **3.5.3. Sobre a devolutiva**

Intenciona-se, após a defesa da presente dissertação, publicar o trabalho em formato de livro físico e digital, divulgando-o junto às escolas de MT, via Delegacia Regional (SEDUC/MT), dando oportunidade aos TAEs e interessados de conhecer a história de lutas deste segmento, por profissionalização e valorização, fomentando o estímulo por mais engajamento e por uma atuação mais comprometida, mais responsável e efetiva no processo de gestão da escola em que atuam.

## **4. QUESTÕES E OBJETIVOS**

### **4.1. Tema e Problema de Pesquisa**

O estudo em elaboração tem como finalidade analisar o papel dos TAEs no processo de gestão da escola, com ênfase na sua participação e engajamento neste processo. O estado de MT conta com as duas principais leis de valorização dos TAEs e que elegem a escola como espaço de atuação e participação do segmento citado. O trabalho busca estudar e apresentar a real situação deste segmento quando se trata de sua atuação no processo de gestão da instituição, considerando os fatores contribuintes de seu engajamento.

Imbuídos nesta perspectiva, para análise da temática de investigação, tem-se como problema a seguinte questão: Qual o papel dos TAEs no processo de gestão das escolas?

### **4.2. Problema de pesquisa**

Qual o papel dos TAEs no processo de gestão das escolas?

### **4.3. Questões de Pesquisa**

- Como é a participação e o engajamento dos TAEs no processo de gestão da escola?
- De que forma se efetiva a participação dos TAEs no processo de gestão da escola?
- Quais as condições ofertadas para que haja participação dos TAEs no processo de gestão?
- Qual o modelo de gestão evidenciado nas escolas?
- Como se efetiva a participação dos TAEs na construção, acompanhamento e avaliação do PPP nas escolas?

### **4.3. Objetivo Geral**

Analisar o papel dos TAEs no processo de gestão da escola.

### **4.4. Objetivos Específicos**

- Descrever a retrospectiva da profissionalização dos TAEs;

- Analisar o modelo de gestão que se evidencia na educação de MT;
- Dissertar sobre a participação e engajamento dos TAEs no processo de gestão da escola;
- Evidenciar a gestão democrática como meio para a melhoria da educação e, conseqüentemente, do papel da escola na sociedade.

O problema de pesquisa e os objetivos são justificados pelos argumentos a seguir.

Este estudo se justifica pelo fato de os TAEs terem ficado um bom tempo à margem da educação mesmo trabalhando dentro da escola, foram necessárias muitas mobilizações e lutas em prol de sua profissionalização para que, hoje, pudessem se assumir como profissionais da educação, com os mesmos direitos de participação que os docentes, podendo inclusive pleitear e ocupar o cargo de gestão da escola.

Todos esses fatores fomentaram o interesse e a busca por compreender melhor o processo de gestão, assim como os fatores que interferem na efetiva participação dos TAEs e demais segmentos na elaboração do PPP e na gestão permanente da escola, complementando a justificativa da escolha do tema como objeto de estudo.

O estudo científico do objeto em questão se faz relevante pelo fato de os TAEs serem um segmento inerente à escola que, por muito tempo, manteve-se à margem de sua gestão e de sua organização, como se dela não fizessem parte. É relevante também por ser um segmento que foi ignorado dentro de um processo do qual deveriam participar, sendo tratados apenas como colaboradores subordinados à gestão da escola.

O processo de profissionalização e conseqüente valorização desse segmento representa o valor, a relevância social e a necessidade das políticas públicas no processo de gestão da escola, o qual, quando se dá de forma democrática e participativa, têm a comunidade escolar como protagonista, construtora ativa e direta de sua história.

## 5. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Apesar de ser oportuno e relevante iniciar tratando da função ou do papel social da escola, antes de adentrar nesta discussão convém conceituar o termo “escola”, para que se compreenda melhor a importância desta instituição no contexto social em que está inserida. De acordo com Nobre e Sulzart (2018), entende-se por escola a instituição que se dedica ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos nela matriculados. Isso em uma definição simples e bastante ultrapassada, posto que na atualidade a escola representa muito mais que um espaço físico dedicado ao desenvolvimento cognitivo.

Hoje, a escola pode ser compreendida como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados, os quais vão muito além das relações de ensino-aprendizagem, podendo ser definida também como uma organização social, o que justifica muito bem seu papel dentro da sociedade na qual está inserida. De acordo com Paulo Freire (1996), a escola tem um papel bem mais amplo do que simplesmente passar conteúdos, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

A escola, enquanto instituição educativa, tem um papel social não somente importante, mas imensurável, pode-se dizer intransferível, posto que uma pessoa isolada pode até fazer o que um professor faz dentro de uma escola, mas a escola em si faz muito mais que transferir, construir ou mediar conhecimento. O espaço da escola também interfere na formação dos sujeitos que dela fazem parte. Na escola, de alguma forma, todos ensinam e todos aprendem. De modo simplificado, o papel da escola é socializar o saber, promover a construção do conhecimento, atuando na formação integral dos estudantes, viabilizando assim seu pleno desenvolvimento como pessoa e como sujeito social.

Vale sublinhar que essa formação ‘como sujeito social’ que escola tem o dever de proporcionar aos estudantes inclui os preparar para atuar na sociedade de forma ativa, crítica e autônoma, cumprindo com seus deveres como cidadãos e exigindo seus direitos como tal, agindo sempre pautados pela ética e pela moral, com justiça e humanidade. Nessa lista se incorpora a consciência democrática, pois a LDBEN coloca como dever da escola o compromisso de educar os estudantes dentro dos princípios democráticos (Brasil, 1996).

Sobre o papel social da escola, ainda que em caráter de ilustração, vale registrar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam como objetivos a serem alcançados pela escola na formação dos estudantes do Ensino Fundamental. De acordo com os PCNs, ao final do Ensino Fundamental os estudantes precisam ser capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedades, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência do país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo para a melhoria do ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e cuidar dele, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens - verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Brasil, 1998a, s/p).

Essa é apenas uma pequena parte daquilo que se espera da escola enquanto instituição educativa dentro da sociedade, ou seja, a escola é uma instituição educativa, mas também é uma instituição social, com papel muito bem definido dentro desse contexto.

Segundo Nobre e Sulzart (2018), a instituição escolar desempenha um papel crucial no contexto social, voltado principalmente para a condução de ações através de processos educativos que visam despertar o compromisso social em indivíduos, entidades e grupos sociais. O objetivo primordial é estabelecer uma aliança unificada, capaz de impulsionar mudanças e transformações no cumprimento da responsabilidade educacional. Isso se traduz na preparação e formação de estudantes que se tornarão cidadãos dotados de uma nova perspectiva de mundo, construída por meio da análise crítica e participação ativa.

Com base nas reflexões de Nobre e Sulzart (2018), percebe-se que o papel da escola é, de fato, intrincado. Além de preparar os estudantes para uma participação ativa na sociedade, a instituição também desempenha a função complexa de orientá-los na construção de conhecimento significativo para essa integração social-participativa. A complexidade de sua



missão reside na necessidade de lidar com uma série de fatores que nem sempre são simples de gerenciar, articular e implementar.

A escola enfrenta o desafio de viabilizar a construção do conhecimento que os estudantes ainda não possuem, ao mesmo tempo em que deve respeitar e aproveitar aquilo que eles já sabem, incluindo seus conhecimentos de mundo e experiências sociais. Para atingir essa harmonia, é essencial que a escola ofereça meios e mecanismos eficazes para o acesso ao conhecimento científico, promovendo um processo de aprendizado mais holístico e enriquecedor.

É fato que a educação nunca resolverá instantaneamente os problemas pelos quais passam os sujeitos em sua vivência social. No entanto, é possível pensar que as pessoas podem se ferramentalizar para enfrentar melhor os problemas, podem encontrar outros meios para resolvê-los e podem também evitar e/ou amenizar alguns por meio de sua capacidade de problematizar, encontrar soluções, desenvolver estratégias, empreender e aplicar uma série de outras habilidades construídas ou desenvolvidas por meio da educação. Assim:

É utopia que todos os problemas sociais se resolvem pela educação, mas é certo que ela representa uma condição indispensável para resolvê-los. A educação é um fato social que, a princípio, tem por função socializar, integrar gerações imaturas na sociedade e desenvolver a sociedade em geral e os indivíduos em particular. Tem, pois, as funções de ajustamento e desenvolvimento social. Mas, além dessas funções, a educação, especialmente a sistemática, exerce (entre outras), as seguintes funções: a) Controle social (influencia o comportamento humano); b) Estabilidade social (torna o indivíduo eficiente) (Oliveira *et al.*, 2019, s/p).

A escola não tem uma função social, ela tem várias, pela fala de Oliveira *et al.* (2019), é possível verificar o quão diverso é o papel da escola na sociedade. De modo simples e focando no Ensino Fundamental, pode-se dizer que a escola tem a missão de formar a criança, o jovem e o indivíduo para viver da melhor forma possível na sociedade da qual faz parte.

Essa preparação acontece porque é na escola que a criança aprende, desde pequena, a viver em sociedade, ela aprende isso ao conviver com os mais diversos grupos que compõe a instituição, ou seja, convive com sujeitos diferentes o tempo todo, tendo que formar sua identidade em meio às diferenças e isso é bom. Até pouco tempo, resumia-se o papel da escola à tarefa de ‘educar’, porque, historicamente, era isso que ela supostamente fazia. No entanto, com o passar do tempo, esse papel se diversificou, há hoje uma ramificação considerável que diverge desse papel inicial.

De acordo com Nobre e Sulzart (2018), presumia-se que o papel social da escola era educar. Essa é sua ideologia e seu propósito público. As escolas atravessaram o tempo sem serem contestadas, pelo menos até recentemente, em parte porque a educação tem significados

diferentes para diversas pessoas. Escolas diversas procedem, é evidente, de modo diverso, mas cada vez mais, em todos os países, em qualquer nível e seja qual for a espécie, as escolas acumulam quatro atividades sociais distintas: a tutela dos estudantes; a seleção social; a doutrinação e; a educação. A verdadeira educação é uma força social vital.

Os autores ainda complementam dizendo que uma escola pública e autônoma tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada. Espera-se que a escola venha a conquistar certa autonomia, para estabelecer sua identidade na superação dos problemas da comunidade a que pertence e conhece bem. Do contrário, a escola não estará, efetivamente, cumprindo seu papel e socializando o conhecimento (Nobre; Sulzart, 2018).

Considerando o importante papel social da escola, que é o de garantir a formação integral dos seus estudantes, torna-se fundamental que todos os atores desta instituição, contribuam com esse propósito, dentre os quais estão os TAEs, profissionais da educação que fazem parte da escola e que, por direito e capacidade, devem participar do processo de gestão, contribuindo assim para o cumprimento desta missão. Na sequência, narra-se um pouco da luta dos TAEs pela profissionalização.

### **5.1. Profissionalização dos TAEs: uma história de luta para fazer parte da educação**

Segundo Zimmermann (2022), os TAEs, assim como os demais Profissionais Não Docentes (PNDs), lotados nas escolas públicas de MT, trabalhavam na educação, mas eram vistos como se dela não fizessem parte. A depreciação era evidente, a desvalorização era histórica e a discriminação constante.

A ideia construída no decorrer da história era conservadora e discriminatória, o funcionário da escola era diminuído em suas potencialidades e expectativas, precisando de muito pouco para que fosse admitido e mantido à serviço da instituição, o que não é suficiente considerando o funcionário que a atualidade exige, especialmente quando se trata de um funcionário que atua em uma instituição educativa, historicamente conhecida como espaço democrático de formação de identidade, profissional e cidadã.

Tinha-se uma visão conservadora, fruto de uma concepção empirista, segundo a qual, para ser funcionário de escola era necessário apenas limpar bem, cozinhar bem, datilografar bem ou, ainda, ser amigo do prefeito da cidade. Esse perfil de funcionário não atende à escola do século XXI. A busca pelo aperfeiçoamento intelectual vem ocupando espaço, gradativamente, em todas as esferas da sociedade, visto que o mecanismo de seleção da mão de obra é o conhecimento (Andrade; Santos, 2009, s/p).

Importante sublinhar que, se a escola, tendo essas características, não funcionar com esse propósito ou não tiver sucesso nessa missão, é em grande parte por falta da formação adequada dos seus agentes, incluindo-se os profissionais não docentes, que também são ligados ao papel que a escola tem na sociedade. Segundo Monlevade (2012), os funcionários são educadores que se preocupam com a gestão material da educação na escola. “Não pode ser desprezada essa ‘materialidade’ porque se trata dos canais pelos quais fluem as atividades de ensino-aprendizagem” (Monlevade, 2012, p. 84).

A conscientização desta realidade resultou em iniciativas importantes do governo federal e por parte do Estado de MT, que passou a investir na formação dos PNDs, exigindo a profissionalização desses como requisito para o enquadramento, assim como para a equiparação de seu salário com os docentes com formação similar, conforme a autora:

O Estado de Mato Grosso passou a exigir a profissionalização específica para enquadramento definitivo dos servidores efetivos de carreira e para equiparação salarial aos docentes, a partir de 1998, por força do que estava descrito no item I do artigo 8 da Lei n. 050/1998 e, posteriormente, reforçado com o item III do artigo primeiro da Lei n. 12.014/2009 (Oliveira *et al.*, 2019, p. 14).

Ainda segundo a autora, a história dos PNDs das escolas públicas acompanha a história da educação mundial, sendo que seus elementos foram construídos por mudanças impostas pela sociedade de cada época e segundo suas necessidades. A conquista do direito à formação, enquadramento e equiparação de salário é resultado de lutas históricas, que não se iniciaram em 1998, com a LC n. 50, pelo contrário, a história da profissionalização desse segmento da educação é longa e tortuosa (Oliveira *et al.*, 2019).

Em meio a essa luta, outra bandeira ganhou expressividade, a valorização dos funcionários da educação delineou os seguintes avanços: a valorização dos funcionários como cidadãos pela escolarização básica e superior; como trabalhador assalariado com a inserção nos planos de carreira e; a valorização como educador através dos cursos de profissionalização (Andrade; Santos, 2009).

No Brasil, a história dos funcionários das escolas públicas, bem como a construção de sua identidade se iniciou bem antes da Lei n. 9394/1996 (LDBEN), da Lei n. 12.014/2009, que altera o artigo 61 da LDBEN, ou da LOPEB n. 050/1998. A LDBEN determina que a formação dos profissionais, a que se refere o inciso III do artigo 61, deveria ser por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (Oliveira *et al.*, 2019).

O projeto Arara Azul é considerado o precursor do programa PROFUNCIÓNÁRIO no país. Na década de 1980, na efervescência da redemocratização do país, os trabalhadores da

educação brasileira, organizados em associações, viviam momentos de intensa mobilização pela valorização profissional, como estratégia de fortalecimento, o movimento sindical passou a apostar na ampliação dos associados, dentre esses, especialistas em educação (supervisores e orientadores educacionais), sobretudo funcionários de escola (Andrade; Santos, 2009).

Segundo Andrade e Santos (2009, p. 455), as primeiras turmas do Projeto de Profissionalização dos Funcionários da Educação, denominado Projeto Arara Azul, foram compostas em 1998, contemplando os funcionários da rede estadual e tendo como um dos princípios norteadores, segundo o projeto, a interação entre educação e prática social, integrando conhecimento às práticas vivenciadas pelos funcionários no seu cotidiano profissional.

A autora ressalta que, quando gestado no âmbito do sindicato, o projeto Arara Azul foi pensado para além da formação em serviço, ou seja, foi pensado como curso profissionalizante na área da educação, a ser oferecido nas instituições públicas de ensino para a comunidade, mas acabou se tornando um marco na história de profissionalização dos PNDs que trabalhavam nas escolas públicas no estado.

Monlevade (2012) diz que os debates em todo o país apontavam para a unificação dos trabalhadores da educação, que veio a ser concretizada nacionalmente no Congresso de Educação, em Aracaju/SE, quando a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) se transformou em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Em Mato Grosso, o processo de unificação sindical aconteceu antecipadamente, pois no III Congresso da entidade, em 1986, a Associação Mato-grossense de Professores (AMP) acolheu os funcionários de escola após incansável trabalho de convencimento destes junto aos congressistas, passando a se denominar Associação Mato-grossense dos Profissionais da Educação (AMPE), que em 1988 se transformou no Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) (Andrade; Santos, 2009).

Após anos de reivindicações em favor da profissionalização dos TAEs, a categoria passa a ver os resultados da luta por direitos há muito negados. Foram conquistas históricas, importantes para a valorização profissional e da pessoa que atuava na educação, mas não era reconhecida como parte dela.

Das muitas conquistas, uma das mais importantes para a categoria foi e é, sem dúvida, a LC n. 50/1998, que possibilitou a unificação dos profissionais da educação, fazendo que os funcionários administrativo e de apoio fossem legalmente classificados como 'Profissionais da Educação':

Art. 2º - para os efeitos desta lei complementar, entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar e funcionários técnico administrativo educacional e apoio administrativo educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do sistema público de educação básica. **Parágrafo único.** A Secretaria de Estado de Educação deve proporcionar aos profissionais da educação básica valorização mediante formação continuada, manutenção do piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, condições básicas para o aumento da produção científica dos professores e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação (Mato Grosso, 1998a, s/p).

Desta forma, definem-se três cargos como constituintes da carreira dos Profissionais da Educação Básica, sendo eles: Professor - composto das atribuições e atividades descritas no § 4º do artigo 5º da LC; Técnico Administrativo Educacional - composto das atribuições e atividades descritas no artigo 9º da LC; Apoio Administrativo Educacional - composto das atribuições e atividades descritas no artigo 9º da LC (Mato Grosso, 1998a).

De acordo com Oliveira *et al.* (2019), os servidores não docentes precisam ser reconhecidos como educadores, pois a educação passa por todos os espaços escolares e pela relação entre as pessoas. Esses ideais vêm a corroborar com os descritos nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica, que defende que o ato de educar não está restrito a produzir e transmitir conhecimentos, mas faz parte do processo civilizatório, pois altera a forma de como os estudantes veem o mundo e como compreendem a realidade e a transformam.

Vargas (2015) considera que houve uma significativa alteração do papel dos PNDs no interior das escolas, sobretudo sobre sua profissionalidade, defende a importância dada ao papel dos PNDs, presentes nas instituições de ensino, que elevou sua condição anterior, de mero apoio escolar, ao *status* de profissionais diretamente engajados nas atividades educacionais, além de dar sentido de categoria profissional própria.

Segundo Zimmermann (2022), a publicação da LOPEB trouxe mais um desafio aos ocupantes dos cargos de Técnico Administrativo e de Apoio Administrativo Educacional (AAE), que foi o da sua profissionalização, especificamente prevista no seu artigo 6º, que tratava da estruturação dos cargos em classes, de acordo com a escolaridade. Foram previstas, nos artigos 47 e 48, que tratavam dos salários (subsídios 12). Assim, quanto a estruturação das classes dos cargos de TAE e AAE, a LOPEB estabeleceu:

Art. 6º A série de classe dos cargos Técnico e de Apoio Administrativo Educacional se estrutura em linha horizontal de acesso da seguinte forma, identificada por letras maiúsculas:

I - Técnico Administrativo Educacional:

Classe A - habilitação específica de Ensino Médio e profissionalização específica;

Classe B - habilitação em grau superior, em nível de graduação e profissionalização específica;

Classe C - habilitação em grau superior, com curso de especialização na área de atuação ou correlata e profissionalização específica;

Classe D - habilitação em grau superior, com curso de mestrado ou doutorado na área de atuação ou correlata profissionalização específica.

II - Apoio Administrativo Educacional:

Classe A - habilitação em nível de Ensino Fundamental e profissionalização específica;

Classe B - habilitação em nível de Ensino Médio e profissionalização específica (Mato Grosso, 1998a, s/p).

A profissionalização em serviço se torna uma grande aliada da Escola, no sentido de melhorar a qualidade do atendimento à comunidade escolar. Não obstante, a formação que era ofertada aos servidores e as Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS) que eram desenvolvidas pelos cursistas no chão das Escolas Públicas, como parte integrante da matriz curricular, efetivavam-se como uma espécie de estágio, em que se colocava em prática a teoria dos componentes curriculares dos cursos ofertados pelo programa (Andrade; Santos, 2009 apud Oliveira *et al.*, 2019).

A profissionalização dos TAEs não é só uma questão de justiça para aqueles que também contribuem para a formação educativa dos estudantes, mas é, acima de tudo, uma necessidade da própria instituição que os abriga. Quem pouco tem, pouco oferece, portanto, sem formação adequada não seria possível para os TAEs contribuírem de forma qualitativa com a escola, menos ainda com seu processo de gestão.

Deste modo, a formação dos TAEs precisaria ser coerente com sua função na escola, não somente com sua função base, mas também com sua ampla atuação nos diversos espaços da escola, daí a equiparação dos cursos com as funções desse segmento dentro da instituição pública, vale dizer que:

Os cursos que faziam parte do Programa PROFUNCIÓNÁRIO eram distribuídos em quatro dimensões: Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Secretaria Escolar e Infraestrutura Escolar, em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, fazendo parte do Eixo Tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social, pertencentes à Agenda 21 da Formação Técnica Profissional (Oliveira *et al.*, 2019, p. 46).

Essa formação e consequente profissionalização veio ao encontro das necessidades da escola, mas também era uma exigência em um contexto macro da sociedade. De modo geral, já não havia mais espaço para um profissional limitado em suas funções, em suas capacidades e suas possibilidades. A atualidade exige um profissional polivalente, proativo e ativo, que dê

conta de sua função, mas que esteja em condições de atuar em outras frentes e contribuir com o coletivo, agir ética e politicamente no contexto profissional e social do qual faz parte.

[...] o mercado de trabalho também reclama profissionais dinâmicos e atuantes capazes de driblar situações inusitadas, dispensa o profissional meramente técnico e requer profissionais com capacidade de comunicação, trabalho coletivo, capacidade de conviver em grupo, capacidade de iniciativa e intervenção, um profissional que saiba atuar politicamente (Mato Grosso, 2013, s/p).

Considerando, principalmente, essa questão, é que se fez necessário uma retrospectiva histórica do processo de formação dos TAEs, pois não somente o funcionário da escola precisava dessa capacitação, mas a escola também precisava da capacitação dos seus funcionários. A escola precisa, os estudantes precisam e a sociedade também. Se a meta é a educação de qualidade, é preciso investir pensamento e ação em tudo que interfere ou contribui para este fim e os funcionários da escola não poderiam ser ignorados, posto que, como já dito antes, a educação passa por todos os campos da escola e por todos os segmentos que a compõe.

Nesta retrospectiva, é importante sublinhar que, após décadas de luta pela profissionalização, os TAEs tiveram suas reivindicações atendidas não como um benefício ou gentileza dos governantes, mas porque toda proposta que visa a melhoria efetiva da qualidade da educação passa por este viés, inclui-se neste o próprio PNE, cujas metas, diretrizes e estratégias se voltam especificamente para o alcance deste objetivo.

A formação dos funcionários das escolas é, portanto, um dos meios para melhorar a educação, considerando que ela não só interfere como reflete diretamente nesse processo, “formação que está sendo reivindicada há mais de duas décadas por toda a categoria e por aqueles que entendem a educação no sentido macro” (Andrade; Santos, 2009, p. 451).

O impacto da profissionalização na qualidade da educação talvez demore um pouco para aparecer, é um resultado a médio e longo prazo, mas é uma questão certa. Não há como ser diferente porque o resultado na vida do funcionário foi evidente e imediata. Não é só pelo salário, mas valorização pessoal, pela autoestima, pelo reconhecimento do funcionário enquanto profissional da educação que também ajuda na formação dos estudantes, ajuda educar, posto que professores e funcionários, assim como os diretores e os coordenadores são e devem ser todos educadores, com funções distintas (Monlevade, 2012).

Enfim, foram longos e difíceis anos de luta, ganhos e perdas até chegar à sanção da Lei n. 12.014/2009 (Brasil, 2009), que dispõe sobre o reconhecimento dos funcionários como ‘profissionais da educação’, uma vitória gloriosa e um avanço de valor imensurável para a vida pessoal e profissional do ‘antes’ funcionário da escola (Andrade; Santos, 2009).

Segundo Andrade e Santos (2009), a primeira proposta de formação para o funcionário da educação foi idealizada pelo SINTEP-MT, denominada projeto Arara Azul, apresentando-se pelo Processo n. 147/1999, na SEDUC-MT, após como Processo n. 410/1999-CEE, que originou o Parecer n. 429/1999-CEE. Essa importante iniciativa levou tempo para se tornar realidade, mas com o interesse do poder público e apoio do sindicato, o projeto saiu do papel para o bem dos funcionários da educação e, por extensão, da escola também.

Segundo Zimmermann (2022), o Projeto Arara Azul foi implantado em todo o estado de Mato Grosso durante o período do governo de Dante de Oliveira, que havia sido prefeito de Cuiabá/MT no período de 1992-1994. Enquanto prefeito, ele havia implantado um projeto de profissionalização para os funcionários da rede municipal de educação. Após assumir o governo do estado, no ano de 1995, aceitou a proposta do SINTEP/MT de estender a profissionalização para os servidores da rede estadual de educação.

Ainda segundo a autora, a execução do Projeto Arara Azul ficou a cargo dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROs), que eram unidades descentralizadas da SEDUC/MT, presentes em 15 municípios do estado (Zimmermann, 2022). Para Andrade e Santos (2009), a oferta de turmas pela SEDUC/MT perdurou até o ano de 2004, sendo que a partir de 2005 o programa teve sua dimensão expandida para todo o país e passou a se chamar PROFUNCIÓNÁRIO.

Segundo Andrade e Santos (2009), todos os profissionais dos cargos de AAE e TAE da SEDUC/MT haviam concluído a profissionalização até o ano 2004, ficando as próximas turmas a serem preenchidas pelos servidores que viessem a ser lotados futuramente. Enfim, neste processo de valorização profissional dos TAEs houve muitos avanços, o que mostra o resultado das lutas históricas da categoria em função desse objetivo. No entanto, ainda é preciso avançar mais, melhorar o plano de carreira, de modo a chegar no doutorado, como acontece com os professores, mas é preciso reconhecer que, atualmente, a situação dos TAEs nas escolas já melhorou consideravelmente, sendo agora necessário e urgente pensar sobre a participação desses no processo de gestão da escola em que atuam, um problema sério que também faz parte da valorização profissional deste segmento educativo.

Apesar do considerável avanço nas lutas pela profissionalização e valorização dos TAEs, há ainda um longo caminho a ser percorrido até que essa valorização se torne efetiva, pois, mesmo com as mudanças e melhorias neste campo, nem mesmo o próprio TAE incorporou essa valorização, talvez por isso o engajamento de que trata este estudo não seja ainda uma realidade no dia a dia das escolas públicas estaduais. “Os funcionários de escola foram



reconhecidos como educadores em todas as instâncias da legislação, porém, a negação ainda não foi superada entre os ‘pares’ e na própria sociedade” (Andrade; Santos, 2009, p. 457).

## **5.2. TAEs e as políticas públicas de valorização profissional**

Segundo Oliveira (2021), no Brasil, a história dos funcionários das escolas públicas, bem como a construção de sua identidade se iniciou bem antes da LDBEN, da Lei n. 12.014/2009, que altera o artigo 61 da LDBEN, de autoria da ex-senadora Fátima Cleide (PT/RO), ou da LOPEB n. 050/1998. A questão da valorização dos profissionais TAEs passa por uma trilha histórica longa e repleta de obstáculos, os quais impediram, por muito tempo, este segmento de assumir qualquer outra posição, fora das paredes da secretaria.

A jornada rumo à valorização desses profissionais não foi isenta de desafios; muitas batalhas foram travadas e diversas delas resultaram em derrotas. Esses revezes podem ser justificados, em parte, pela discriminação decorrente da ausência de políticas públicas que proporcionassem a esses profissionais a formação necessária. Como enfatizado por Monlevade (2012, p. 24), a falta desse respaldo os “condenava”, um exemplo ilustrativo ocorreu em 1995 durante uma sessão plenária do Senado Federal, na qual se discutia o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, nesse contexto, os funcionários da educação enfrentaram uma derrota significativa, visto que um artigo que os reconhecia como “profissionais da educação”, lado a lado com professores e pedagogos, foi excluído do texto. O argumento formal utilizado, embora emoldurado por preconceitos outros, baseou-se no fato que os professores e pedagogos tinham uma formação com habilitação específica para uma tarefa educativa, enquanto os funcionários não contavam com um diploma profissional: somente trabalhavam na escola. Eram – como os professores leigos – auxiliares, quando muito uma categoria dos trabalhadores em educação. Segundo Monlevade (2012), dessa derrota e de outros desafios se fez a construção da luta e das vitórias subsequentes.

Ao longo de muitos anos o TAE só tinha como objeto do seu trabalho os documentos da escola, de modo que ao soar o sinal, fechava-se a secretaria e estava terminada sua função, o que acontecia com os alunos não era de sua competência. Essa realidade representava não só a limitação funcional do TAE, como também, sua desqualificação e, por extensão, sua desvalorização profissional.

A história começa a mudar quando, por meio das políticas públicas, o sistema passa a reconhecer que o profissional que trabalha na secretaria também tem função na educação,

também contribui com o ensino oferecido pela escola em que atua, também faz parte da pasta de educadores, também são profissionais da educação.

Assim, a Lei Complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998, publicada no Diário Oficial em 1º de outubro de 1998, em seu artigo 1º, decreta: “Art. 1º Esta lei complementar cria a carreira dos Profissionais da Educação Básica do Sistema Público Educacional, tendo por finalidade organizá-la, estruturá-la e estabelecer as normas sobre o regime jurídico de seu pessoal” (Mato Grosso, 1998a, s/p). E, para completar, o artigo 2º da mesma lei define:

Art. 2º Para os efeitos desta lei complementar, entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar e; funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica.

A partir de então, o TAE passa a fazer parte, dentro da escola, do mesmo grupo de profissionais responsáveis pela educação, sua atuação já não se limita à secretaria, a lei ampliou este espaço para toda a escola, seu trabalho não se restringe mais a papéis, agora seu principal foco de trabalho é o aluno, seu aprendizado, sua formação. Enfim, os até então funcionários da educação, passa a denominarem-se “Profissionais da Educação”, sendo a partir de então, além de responsável pela documentação, também parte e corresponsáveis pela educação ofertada na instituição da qual fazem parte.

Aparentemente, a representação dos resultados desta mudança parece ser abstrata e sem funcionalidade prática. No entanto, convém destacar que não é um resultado abstrato, o significado desta mudança vai muito além do título, representa muito para quem faz parte deste segmento, para quem lutou por essa mudança, para quem compreende, respeita e considera o papel do TAE no cumprimento da função social da escola pública.

A mudança que representa a LC n. 50/1998 supera a nomenclatura, envolve além da mudança de função na escola, também um conjunto mudanças que, em si, representa a valorização do profissional TAE, que antes não existia, a “acepção de valorização atualmente aceita inclui as seguintes dimensões: formação inicial e continuada, carreira, salários, condições de trabalho e saúde [...] não se afasta ainda de uma dimensão subjetiva que abarca também o reconhecimento social e a dignidade profissional” (CONAPE, 2022, s/p).

Zimmermann (2022) destaca que, sob esse prisma, a valorização dos profissionais da educação não pode ser vista em ângulos dissociados. Ao contrário, é uma acepção complexa, por abarcar em si diversos aspectos profissionais e até mesmo sociais. Na verdade, por mais que sejam válidas, nenhuma dessas definições dá conta de contemplar o todo que representa

essa valorização na vida pessoal e profissional do servidor. São tantas as dimensões envolvidas, tantas as questões intrínsecas a essa questão que torna difícil sintetizar uma análise ou um conceito único para o fato.

De acordo com Oliveira (2021), vários estados e alguns municípios do país saíram na frente nesse processo, porém há estados em que o reconhecimento é bastante incipiente ou mesmo inexistente. Nesses últimos casos, para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), antes mesmo de partir para o debate da constituição da carreira (unificada), será necessário definir quem são os trabalhadores da educação (desprofissionalizados). A vinculação à educação destes profissionais é essencial para que, em um segundo momento, garanta-se a profissionalização desses trabalhadores.

Em 1996, no Distrito Federal e em 1998, no Acre, foram oferecidos cursos profissionalizantes em nível médio para a formação de técnicos em várias áreas ‘não docentes’ da educação básica: gestão escolar; multimeios didáticos; manutenção de infraestrutura e; gestão escolar. Seus currículos se espelharam em um programa de profissionalização já em curso na rede estadual de Mato Grosso (Projeto Arara Azul) e na rede municipal de Cuiabá (Monlevade, 2012).

Tratando-se de políticas públicas no âmbito da valorização profissional dos TAEs, o estado de Mato Grosso foi o pioneiro neste processo, o estado deu o pontapé inicial ao implantar o primeiro curso de profissionalização no país, por meio do Projeto Arara Azul, o qual ofertou cursos de profissionalização para TAEs e Apoios Administrativos Educacionais, ação seguida por outras com a mesma finalidade.

Terminado o projeto piloto Arara Azul, a profissionalização ganha cunho nacional por meio de um programa do governo federal, intitulado de Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (PROFUNCIONÁRIO) (Oliveira, 2021). Além destes, é importante lembrar as demais leis, além da LC n. 50/1998 e a LDB/1996, que contribuíram com o processo de valorização dos TAEs:

Quadro 01: Cronologia das principais leis sobre os profissionais não docentes da educação.

Ano	Lei	Assunto
1996	Lei n. 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
1998	LC n. 050/1998	Lei Orgânica dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Mato Grosso (LOPEB).
1996	Lei n. 429/1996	Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica do Município de Juína.
2009	Lei n. 12014/2009	Altera o artigo 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
2009	Lei 1.145/2009	Reformulação da Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Juína.
2012	LC n. 1399/2012	Acrescentou a Lei n. 1.145/2009 a expressão “profissionalização específica” como diferencial na progressão vertical dos cargos e funções, baseando-se nos níveis de escolaridade.

Fonte: Oliveira (2021, p. 40).

No estado de MT, os cursos do Projeto Arara Azul, foram específicos para cada segmento, voltados para a formação do servidor público em sua área de lotação, agregando valor ao profissional por, a partir daí, ter uma habilitação de acordo com o trabalho que desenvolve na escola.

Os cursos de profissionalização eram, na verdade, cursos técnicos (subsequentes ou concomitantes) ofertados aos TAEs e AAEs da rede pública estadual de educação básica. Para os TAEs foram ofertados os cursos de Administração Escolar e o de Multimeios Didáticos. Já para os AAEs foram ofertados os cursos de Nutrição Escolar e Manutenção da Infraestrutura escolar (Zimmermann, 2022, p. 17).

Segundo o autor, a profissionalização era necessária para que o servidor fosse enquadrado na Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (LOPEB). A partir da LC n. 50/1998, a LOPEB implantou no estado de MT um plano de carreira único para todos os servidores da Secretaria de Estado de Educação, de modo que, o professor, o apoio administrativo educacional e os técnicos administrativos educacionais passaram a ter direito ao mesmo plano de carreira porque, às vistas da LOPEB, todos estes servidores são profissionais da educação e por assim ser, têm direitos iguais no âmbito profissional.

O Estado de MT passou a exigir a profissionalização específica para enquadramento definitivo dos servidores efetivos de carreira e para equiparação salarial aos docentes a partir de 1998, por força do que estava descrito no item I do artigo 8, da LC n. 050/1998 e, posteriormente, reforçado com o item III do artigo primeiro da Lei n. 12.014/2010 (Oliveira, 2021).

Apesar desta importante conquista, é preciso lembrar que as mudanças não foram suficientes para transformar a história por completo, os TAEs continuaram invisíveis ou

ignorados em várias questões. Na sociedade mesmo, é como se nada tivesse acontecido, os TAEs ainda não são vistos como profissionais da educação, como segmento que contribui com o ensino e a formação dos estudantes.

Segundo a Revista Retratos da Escola, muito há para avançar no que tange ao reconhecimento do funcionário de escola na condição de profissional da educação. Salienta-se que essa é uma questão cultural que levará tempo para ser devidamente assimilada, mas é preciso intensificar o trabalho desde agora (CNTE, 2009; Oliveira, 2021).

De acordo com a autora, as conquistas do segmento foram fundamentais para que chegassem a posição que se encontram hoje, com alguns direitos garantidos e com ampla possibilidade de participação na educação. No entanto, mesmo com a instituição de legislações que contemplam alguns direitos dos profissionais não docentes, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que haja, de fato, valorização, reconhecimento, visibilidade, participação social e política destes educadores.

No entanto, vale lembrar que a carreira profissional, como a que os profissionais não docentes lutam para conquistar, está condicionada por diversos aspectos, que vão das políticas de gestão democrática da educação às condições de trabalho na escola, passando pela regulamentação, pelo financiamento, pela avaliação, pelo plano de cargos e salários e pela oferta de formação (Oliveira, 2021). Portanto, o que se percebe é que, apesar das conquistas, o segmento continua a enfrentar obstáculos em sua carreira, até porque, segundo a CNTE, os direitos conquistados não alcançaram a todos os estados brasileiros, sendo que alguns avançaram mais que outros no que diz respeito ao enfrentamento das problemáticas vividas pelos funcionários e funcionárias do Brasil.

Como se vê, uma simples retrospectiva na história destes servidores permite comprovar as dificuldades que este segmento passou e que continua a passar para ser, de fato, o Profissional da Educação que a lei determinou, sendo justo e necessário lembrar as lutas deste segmento para mudar sua história de subalternidade e para que hoje pudessem ser reconhecidos como parte da educação, com os mesmos direitos e deveres de qualquer outro profissional, inclusive professores.

Neste sentido, segundo Andrade e Santos (2009), ao mesmo tempo em que os funcionários foram incluídos na Carreira dos Profissionais da Educação Básica, foram também contemplados ao lado dos segmentos professores, pais e alunos, como integrantes dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE), regulamentados através da Lei n. 7.040, de 1998, de Gestão Democrática do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (Mato

Grosso, 1998b), que prevê ainda que os funcionários de escola devidamente profissionalizados também possam concorrer à função de diretor de escola, que constitui cargo eletivo.

Portanto, além da mudança na nomenclatura, mudaram-se também as condições de acesso, de trabalho e de participação dos TAEs nas decisões tomadas pela escola, depois de muitas lutas, derrotas e conquistas, os TAEs, passam a ter direito a vez e voz na escola, por assim ser, de ocupar seu lugar nos Conselhos, assim como na construção, acompanhamento e avaliação do projeto da escola, por extensão, no processo de gestão da instituição da qual fazem parte.

Programas como o PROFUNCIÓNÁRIO, o Arara Azul e outros projetos voltados para a formação e valorização profissional dos PNDs, ofereceram mais que uma qualificação, promoveram a ampliação do campo de atuação e a valorização das competências destes profissionais, porque a profissionalização neste caso “[...] não se restringe a propiciar, aos PNDs [...] a aquisição de competências técnicas, mas também, propicia a construção e desenvolvimento de competências para atuar como educadores, gestores e como cidadãos” (Oliveira, 2021, p. 15).

Apesar disso, infelizmente há estados, por exemplo, em que os TAEs não têm plano de carreira. Nos estados em que estes servidores já gozam deste direito, sua valorização ainda não é vista pela sociedade, o que se pode notar na quantidade quase nula de pesquisas, de produção acadêmica sobre eles, “a unificação legislativa da carreira não garantiu a sistematização de dados científicos significativos que digam respeito aos TAEs” (Zimmermann, 2022, p. 18).

Fora este ‘detalhe’ que levou à escolha dos TAEs como objeto de estudo, exatamente por se ter constatado que há uma falta muito grande de pesquisas e publicações sobre este segmento, tanto antes, como depois da mudança da lei que os classificou como profissionais da educação. Vale lembrar que a questão da escassez na produção científica sobre os TAEs, sobre as atividades desempenhadas por eles, ou sobre políticas públicas voltadas para a categoria, é uma triste realidade que afeta o país inteiro, existe muito pouca produção acadêmica que aborda esta temática, o que é um problema que este trabalho pretende suavizar, considerando as contribuições resultante do estudo que origina esta obra.

Considerando tudo que fora tratado sobre as lutas, derrotas e conquistas dos TAEs no caminho percorrido por sua profissionalização e seu reconhecimento como profissional da educação, convém lembrar que a atuação do segmento na escola, em parte, depende também dele. Não basta somente as leis, o profissional precisa se sentir parte da instituição e parte do processo, para que possa agir como tal.

Neste sentido, é fundamental analisar a qualidade do engajamento, da autonomia e do protagonismo dos TAEs no contexto da escola. A abertura pode ser dada pela lei e oportunizada pelo diretor, mas a atitude de contribuir de forma racional, responsável e comprometida com o trabalho da escola é algo pessoal, que independe de leis ou de qualquer outra iniciativa exterior, daí a necessidade de se analisar a qualidade da atuação pessoal do TAEs no processo de gestão da escola.

[...] é importante investigar qual tem sido o protagonismo dos TAEs no cotidiano escolar, identificando as suas atribuições e suas participações nas instâncias consultivas e deliberativas escolares, tais como: os conselhos da comunidade escolar, na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e até mesmo a ocupação de função de diretor escolar (Zimmermann, 2022, p. 21).

Ainda segundo o autor, nesse sentido, é necessário saber como pensam os profissionais que exercem estas funções nas escolas, estimulando-os a se expressarem sobre o próprio trabalho, seus desafios e possibilidades na construção e materialização do PPP, além da sua participação na gestão e nos demais espaços formativos.

### **5.3. TAEs: participação, engajamento e a mudança necessária no processo de gestão**

Antes de tratar da questão dos TAEs na gestão da escola, convém sublinhar que, no decorrer da história, a escola transitou por diferentes conceitos, nesse processo, a forma de gestão da escola também passou por modificações importantes. Durante muito tempo “as escolas adotaram o modelo de administração científica de Taylor, que se constituía no modelo da sociedade industrial do início do XX, centralizadora e hierarquizada” (Furtado; Machado; Souza, 2020, s/p).

Esse modelo de gestão se fundamenta na busca pelo controle, exatamente como é no sistema industrial. Ou seja, a administração da educação brasileira se assemelha muito ao modelo adotado nos processos administrativos empresariais, comuns na sociedade capitalista em que está inserida. No entanto, na década de 80, inicia-se a construção da Democracia no Brasil, em cumprimento à Constituição de 1988, oportunizando à escola o desafio de superar seu sistema conservador e se voltar para uma gestão com fundamentos mais humanistas e democráticos, com foco na formação humana e não na produção de um produto para o mercado.

A Constituição Federal (CF), de 1988, institucionalizou a Gestão Democrática na educação brasileira, possibilitando uma mudança importante na característica dos princípios de gestão da escola. A gestão escolar passa a ter o direito legal de se desvincular das conjecturas do sistema de administração e se voltar para o sistema de gestão, com foco na democratização

da escola, o que se tornou ainda mais possível com a LDB, de 1996, que tendo o mesmo objetivo da CF, assegura o princípio de Gestão Democrática no ensino público.

Descrito o processo de transição da gestão escolar, o estudo se volta agora para os TAEs e sua participação nesse importante mecanismo, que é o processo de gestão democrática escolar. Segundo a LDB, no seu artigo 14:

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

I – participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, s/p).

Deste excerto, consideremos o trecho ‘participação dos profissionais da educação’, para esclarecer quem são estes profissionais no contexto da educação. De acordo com a LDB, artigo 70, I, profissional da educação são todos que militam na área da educação, ou seja, zeladores, merendeiras, secretários de escola, professores e funcionários administrativos. São todos os segmentos que compõem o quadro de pessoal de uma escola. A LC n. 50/1998, em seu artigo 2º, define ainda melhor a abrangência do termo ‘profissionais da educação’:

Para os efeitos desta lei complementar, entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica. (Mato Grosso, 1998a, s/p).

Em seu artigo 3º diz ainda:

A carreira dos Profissionais da Educação Básica é constituída de três cargos:

I - Professor - composto das atribuições inerentes às atividades de docência, de coordenação e assessoramento pedagógico, e de direção de unidade escolar;

II - Técnico Administrativo Educacional - composto de atribuições inerentes às atividades de administração escolar de multimeios didáticos e outras que exijam formações específicas e;

III - Apoio Administrativo Educacional - composto de atribuições inerentes às atividades de nutrição escolar, de manutenção de infraestrutura e de transporte, ou outras que requeiram formação em nível de Ensino Fundamental (Mato Grosso, 1998a, s/p)

Portanto, a educação se faz em equipe e dentre estes estão os TAEs, que são funcionários da escola, cuja função é, além de cuidar da parte administrativa da escola, também participar da sua gestão. Para Monlevade (2012), os funcionários são educadores que se preocupam com a gestão material da educação na escola. Portanto, possuem o direito de participar da sua gestão.



Para Dourado (2012), é importante que esses trabalhadores não docentes conheçam a legislação, a escola em que trabalham e os mecanismos de participação democrática. Ele ressalta a importância do papel dos trabalhadores não docentes, denominados ‘funcionários da educação’, destaca a importância de conhecerem a legislação, os processos de trabalho, a escola em que atuam, os mecanismos de participação e decisão, os ritos e processos decisórios, os documentos institucionais e a sua produção, fundamentais para vivência da gestão democrática. Para o autor, a gestão democrática se faz através de participação coletiva e se efetiva por meio de instâncias colegiadas de caráter consultivo e/ou deliberativo, na escolha de dirigentes e na construção do PPP, dando plena garantia, através da participação de todos os segmentos da comunidade.

Nessa perspectiva, participar consiste em colaborar de forma efetiva na construção de um plano de ação coletivo, observando que essa construção deve superar o conflito das partes e alcançar um consenso, mas não o consenso entendido como aceitação da concepção defendida pela classe dominante, o qual impossibilita totalmente a elaboração de um projeto contra-hegemônico, mas o consenso baseado no diálogo, no qual a voz mais fraca, mesmo que oriunda de uma ínfima minoria, é ouvida e considerada (Flach; Sakata, 2016).

Dourado (2012) assinala que a escola possui dois tipos básicos de estrutura, a administrativa e a pedagógica. A administrativa se relaciona à gestão e a alocação de recursos humanos, físicos e financeiros. A pedagógica se refere as questões de ensino-aprendizagem e as de currículo escolar. No entanto, para ele, os técnicos participam dessas duas estruturas. Assim, eles se constituem como trabalhadores da educação, sendo docentes e não docentes, contribuem para que a escola cumpra seu papel primordial de formação dos estudantes e daqueles que nela trabalham e a constroem.

Esses profissionais, há muito desprivilegiados, conseguiram um direito histórico. Depois de muita luta, por meio do Projeto Arara Azul, os funcionários da educação de MT foram profissionalizados, caracterizados como educadores que são, dentro da escola, com plano de carreira e direito legal de se habilitar em áreas relacionadas à função que exerce. Segundo Monlevade (2012), atualmente, por força do Parecer CNE n. 16/2005, podem ser organizados cursos técnicos para quatro habilitações: gestão escolar; multimeios didáticos; alimentação escolar e manutenção de infraestruturas e; meio ambiente escolar. O currículo do curso, o PROFUNCIÓNÁRIO, tem como base os dispositivos da Resolução CEB/CNE n. 5/2005, que integra as Diretrizes Nacionais sobre a Educação Profissional em Nível Médio. Desta forma, tem-se que, atualmente, considerando as mudanças no segmento, os TAEs estão amplamente

preparados para contribuir com a gestão da escola, participar da construção do projeto e igualmente da gestão diária da escola.

Segundo Andrade e Santos (2009), a escola é entendida como a instância mais democrática da sociedade e deveria ser a responsável por despertar a consciência política de cada cidadão que por ela passar, ao invés de permanecer como cenário seletivo, palco de muitas injustiças e desmandos. A deficiência que a escola tem em se articular para as diferentes situações pode ser atribuída, também, à ausência de profissionalização adequada aos atores em questão.

Luckesi (2005) diz que o que mais caracteriza a escola é ela ser um espaço educativo, o que implica, do seu ponto de vista, que é mais importante que seus membros aprendam a viver e se responsabilizar democraticamente do que exerçam uma administração democrática. Em última instância, exercitar a gestão democrática na escola é uma forma de ensinar e aprender.

Na realidade, a ação da escola em sua função de ensinar e educar precisa também desenvolver nos estudantes e em todos os demais segmentos o interesse pela participação, fazendo da escola um espaço de exercício da democracia, sendo necessário construir uma outra visão da escola enquanto espaço educativo, social e democrático. É preciso construir um novo sistema de gestão da educação, de gestão da escola: uma gestão verdadeiramente democrática.

Nessa perspectiva, é preciso e necessário oportunizar a participação de todos os segmentos que compõe a instituição, dentre estes os TAEs, cujo papel também é o de contribuir com a escola, posto que sua atuação perpassa todos os espaços da instituição, o que os faz diretamente ligados ao processo educativo, com direito de participar não somente da elaboração do projeto da escola, mas também de sua execução e avaliação.

Teoricamente, essa participação parece ser uma prática simples e de fácil concretização. No entanto, na prática, fazer dessa participação uma realidade efetiva e permanente é um desafio, já que no geral, as escolas não conseguem executar, considerando que as instituições educativas comumente se estruturam em um processo de gestão de dominação hierárquica e de desigualdade nas relações estabelecidas. Vale dizer que:

Embora o processo participativo pareça algo de fácil execução, sua efetivação no campo das políticas educacionais se torna algo bastante complexo, pois a organização social está pautada na relação de desiguais e, nesse sentido, a participação pode ser falseada, evidenciando interesses da classe dominante (Flach, 2012, p. 18).

Importante sublinhar que a aplicabilidade dessa ‘participação’ se inicia com a construção do PPP, mas não se restringe a isso, a participação que dá vida e define a gestão

democrática começa na construção do Projeto e segue, de modo ativo, dando base aos processos de natureza pedagógica e burocrática da instituição.

Exatamente por ser uma prática complexa, de difícil organização e manejo, a participação coletiva na gestão escolar precisa ter como mecanismo estrutural e fundamentador o diálogo. É fundamental que esse processo participativo se organize em uma perspectiva dialógica, considerando o objetivo democrático e a importância da participação efetiva dos diversos segmentos no processo de gestão porque, como destacam Flach e Sakata (2016), o processo participativo é, em sua essência, um processo dialético de constituição, de democracia e de cidadania. Apesar de tudo isso, a participação dos TAEs no planejamento, na construção e na execução do projeto da escola ainda é muito acanhada, seja por falta de interesse, engajamento ou de oportunidade.

O TAE não tem uma participação efetiva na gestão da escola onde trabalha, quando esta participação se dá, é de forma ocasional e não com a permanência e a qualidade devida.

Uma das questões a serem enfrentadas na gestão democrática é o respeito e a abertura de espaço para o ‘pensar diferente’. É o pluralismo que se consolida como postura de “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático” (Gracindo, 2007, s/p).

Gerir democrática e participativamente a escola significa criar condições para que todos ocupem os seus lugares e os seus papéis da melhor forma possível, em função do bem-estar de si e do outro, o que significa ter presente também o grupo e o meio ambiente (Luckesi, 2005). No passado, podia-se dizer que os TAEs não tinham condições de participar da gestão da escola por falta de formação, muito embora isso não justifique, visto que para participar da gestão da escola não é necessário ser especialista ou ter formação específica. Quando, na época de sua formação, os TAEs estavam no início da carreira, muitos eram recém lotados na educação, tendo, portanto, pouquíssima experiência na função que exerciam.

No entanto, ainda sem experiência na área em que atuavam, esses profissionais já contribuíam para que o papel da escola fosse executado, pois com experiência ou não, os funcionários da escola conviviam com os estudantes e dividiam com os demais segmentos a função do educar. Mas, apesar disso, eles não tinham muita oportunidade de participar das decisões da escola, até por ainda não terem sido incorporados à educação. Sem esse empecilho, os TAEs hoje podem participar integralmente das discussões, do planejamento, da construção do projeto pedagógico e da execução das ações nele estabelecidas.

Tomando como exemplo os escritos de Veiga (1998), a elaboração do PPP é uma ação muito importante para a comunidade escolar e deve ser considerada como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, incentivando todos a participarem. Segundo Furtado, Machado e Souza (2020), a busca de alternativas viáveis para efetivar sua intencionalidade e propiciar a vivência democrática-participativa, para que todos os membros da comunidade escolar possam exercer sua cidadania e a coerência com os arranjos produtivos locais são fatores que atenuam a elaboração de planos e projetos inexecutáveis e/ou efêmeros.

A elaboração conjunta do PPP, como uma forma de planejar as ações em função da melhoria da atuação da escola é uma estratégia das mais positivas, quando se pretende progredir na busca pela melhoria da educação, porque o Projeto da escola é, na verdade, sua espinha dorsal, seu elemento norteador, por ser composto de todas ações a serem desenvolvidas pela escola em função de um objetivo maior, que é a busca pela qualidade da educação oferecida, para isso é preciso que essa elaboração siga um passo a passo, que vai desde o planejamento, até a avaliação das ações executadas, como bem esclarece Gracindo (2007, s/p): “Como um planejamento histórico e contextualizado de todas as ações da escola, o PPP envolve etapas que se complementam e que são interligadas, realimentando todo o processo. Essas etapas são: elaboração, acompanhamento e avaliação”.

Ainda segundo o autor, em um trajeto cíclico, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação se entrelaçam e dão sentido a cada uma das partes:

- a) A elaboração considera dois eixos: a finalidade da escola e seu ambiente interno e externo. Como expectativa de futuro, a finalidade orienta a definição da filosofia, das políticas e objetivos institucionais. A análise do ambiente dá a dimensão situacional, seus limites e possibilidades. Da análise situacional decorrem estratégias de ação e definição de responsabilidades.
- b) O acompanhamento desvela a ação - o PPP na prática - organizando as condições para sua efetivação.
- c) A avaliação tem uma função diagnóstica, oferecendo informações fundamentais para a tomada de decisão, tanto na elaboração, quanto durante todo o acompanhamento do PPP, permitindo assim, a permanente correção de rumos na direção da finalidade da educação. É a avaliação que revela os objetivos reais, a coerência entre o discurso e a prática, entre as demandas da sociedade e a ação educacional (Gracindo, 2007, s/p).

A participação da comunidade escolar no processo de gestão, dada sua relevância na concretização da democracia dentro da instituição, não pode ser considerada como um acontecimento ocasional, uma ação aleatória realizada esporadicamente, posto que se trata de um princípio legal, o qual a escola não pode se isentar de executar. No entanto, pode-se observar e normatizar, mas não assegurar a prática, no caso em análise, isso afeta negativamente e inviabiliza a democratização e efetividade do processo, sendo urgente e necessário fazer com

que a normatização, como dizem Poli e Lagares (2017), seja uma construção social e efetiva. Para Flach (2012, p. 20), a gestão democrática é:

[...] uma relação dialética que se estabelece entre sociedade civil e sociedade política, que acaba se tornando uma 'relação pedagógica', um reconhecimento de recíproca valorização, porque não há mais alguém ou algo que tenha prerrogativas definitivas: o que se tem em vista é, precisamente, a hegemonia da democracia, ou seja, a socialização do saber e do poder.

A importância da gestão participativa é clara, mas ela se torna ainda mais significativa pelo fato de descentralizar o poder, por tornar a comunidade escolar parte corresponsável pela existência da escola. Poli e Lagares (2017) afirmam que a prática do processo participativo essencialmente democrático eleva social e intelectualmente as camadas populares e as torna capazes de estabelecer o caráter da sociedade que melhor expressa seus interesses coletivos.

[...] a prática democrática possibilita o surgimento de 'novos dirigentes', entendidos de forma diferente daquela dada pela concepção liberal. Os participantes desse exercício de democracia se tornam protagonistas de sua própria história e determinante na história coletiva (Flach, 2012, p. 20).

Ou seja, a gestão participativa não só concretiza o princípio democrático na instituição, como também favorece os grupos envolvidos, oportunizando, a quem não tinha voz e nem vez, participar de modo igualitário nas tomadas de decisão que envolvem a comunidade da qual fazem parte, o PPP, com participação efetiva da comunidade, é a porta de entrada da democracia na escola.

Segundo Flach e Sakata (2016), no campo político-educacional, essa possibilidade de participação democrática, em que o dirigido tem a oportunidade de se tornar dirigente, dá-se a partir da existência de: Conselhos de Educação e; Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, os quais têm, de maneira geral, a função de acompanhar, discutir, avaliar e propor ações para os gestores públicos, na busca de uma educação efetivamente de qualidade. Em que pese a discussão de qualidade no âmbito empresarial, aqui defendemos a perspectiva de uma educação pública de qualidade social.

Essa participação, como já mencionado, precisa acontecer, inicialmente, no ato de construção do PPP, nesse mesmo ato, deve-se assumir o compromisso de estender essa participação por todo o processo de gestão, tornando a gestão democrática uma realidade no contexto da educação. Somente com a 'permissão' por parte dos gestores a adesão por parte da comunidade é que foi possível tornar a normatização da participação democrática um fato social efetivo na escola.

Baseando-se nas ideias de Gracindo (2007), pode-se dizer que, embora o processo participativo pareça algo de fácil execução, sua efetivação no campo das políticas educacionais se torna algo bastante complexo, pois a organização social está pautada na relação de desiguais e, nesse sentido, a participação pode ser falseada, evidenciando interesses da classe dominante. Para Monlevade (2012), todos os segmentos pertencentes à escola são igualmente responsáveis por ela, de algum modo todos são gestores, todos são educadores porque a gestão, hoje, não é uma atividade-meio, ela é intrinsecamente pedagógica.

Sendo contraditório e difícil, o processo participativo se fundamenta no exercício do diálogo entre as partes, procurando alcançar um consenso. O processo participativo é, em sua essência, um processo dialético de constituição de democracia e de cidadania (Flach; Sakata, 2016).

Em síntese, a gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, como os pais, professores, estudantes e funcionários, na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e nos processos decisórios da escola (Dourado, 2012). Portanto, tendo mostrado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, enfocamos os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola.

Por meio de um processo participativo, que expressa materialmente o exercício da democracia, é possível almejar práticas político-educacionais que sejam pensadas a partir da realidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto, a gestão democrática se torna componente fundamental para o desenvolvimento de uma consciência coletiva, que não anule o pensamento individual, mas o transforme em prol dos interesses coletivos. Isso significa, em última análise, um exercício radical de democracia, rompendo com a verticalidade existente em termos de decisões políticas para o campo educacional (Flach; Sakata, 2016).

Segundo Furtado, Machado e Souza (2020), a implantação de órgãos colegiados na escola, com diversas funções, inclusive a de zelar pela qualidade do ensino e pela transparência dos recursos, é um espaço de decisões e participações coletivas, voltadas para o interesse da comunidade escolar e local, pois os órgãos colegiados e conselhos escolares são constituídos por representantes de professores, técnico-administrativos, estudantes, pais e diretor, que muitas vezes não receberam orientação adequada, não desenvolveram de forma integral a competência, ou desconhecem seu papel como legítimos representantes da vontade de seus pares.

Os pressupostos legais indicam que a participação social e popular se constitui em pilar basilar para a democracia, exercício da cidadania, controle e acompanhamento das políticas educacionais. Em que pesem os limites da organização social pautada na divisão de classes, a participação social e popular tem como característica básica a horizontalidade nas relações colegiadas, de forma a superar o possível autoritarismo, clientelismo e mandonismo na condução das políticas públicas (Flach; Sakata, 2016).

Para Molevade (2001), a gestão de uma escola não é isolada da função educativa e nem do processo de ensino-aprendizagem, pois os docentes, funcionários, diretor e toda equipe escolar é composta por educadores e gestores, considerando que a gestão não é uma atividade-meio, mas sim é intrinsecamente pedagógica, o que deve iniciar pela construção do PPP.

Portanto, fica evidente que a gestão democrática escolar não é algo que possa acontecer no interior de uma ou outra repartição da escola, trata-se de uma posição assumida pela instituição, uma característica da gestão da escola, que só se pode denominar ‘democrática’ se houver a participação de todos os segmentos que compõe a escola, tanto na construção de seu projeto, quanto nas decisões que envolvem seu processo de gestão. A efetivação da gestão democrática envolve, além do mencionado, a mobilização, a conscientização e o engajamento da comunidade e daqueles que fazem parte da instituição.

E, no caso da participação dos TAEs neste processo de gestão, tem-se um paradigma que precisa ser superado, o TAE precisa sair da bolha em que o sistema o colocou no transcorrer da história, precisa deixar de se isentar do processo educativo, posto que hoje ele “é” parte dele, e portanto, corresponsável pela forma como ele acontece.

O engajamento neste caso, é um ato voluntário, pessoal e intransferível. O TAE pode, deve se interessar, se envolver, se engajar, participar do processo de gestão da escola, mas, tendo-se a oportunidade, que é dada pela lei e, pressupõe-se, pelo gestor, cabe ao próprio TAE a atitude de tornar esta ação uma realidade permanente e efetiva em sua vida profissional.

Há, no entanto, alguns aspectos que se configuram em barreiras neste processo de adesão do TAE à gestão da escola onde atua, é o caso primeiramente da abertura, os gestores nem sempre criam condições claras e efetivas de participação real da comunidade escolar, e, neste caso em especial, dos TAEs no processo de gestão. Nenhum gestor obviamente diz que este ou aquele segmento ou membro não possa participar, mas, por meio de manobras articuladas com alguns, vai, naturalmente, sutilmente inviabilizando, limitando e excluindo a participação real de quem não lhe é conveniente no processo.

Certamente não se trata de nada pessoal, é que é mais fácil controlar um grupo só, pequeno e permanente. É mais cômodo e prático gerir um grupo menor, com pessoas mais

“alinhadas” com o que se pretende, que não vão discordar ou questionar, e com as quais se possa contar, independente de qualquer coisa.

É diferente, quando a gestão é democrática, discutir, questionar, debater, compartilhar e respeitar ideias, opiniões e decisões é a essência deste modelo de gestão, por isso é mais comum que aconteça nas escolas, um processo de “gestão”, desvinculado do segundo termo “democrática”. A gestão democrática dá mais trabalho, e o que é pior, tem-se a errônea ideia de que ela diminui a “autoridade” dos gestores, por isso eles não burlam a lei abertamente, mas, agem de modo que haja conformidade na teoria, mas, uma outra realidade na realidade.

O segundo entrave, não menos influente, que impede, compromete ou dificulta a participação e o engajamento dos TAEs no processo de gestão da escola, é o acomodamento, disfarçado de desinformação ou falta de oportunidade.

Os TAEs precisam sair da secretaria, sair das sombras e vir para a luz, precisam assumir sua posição, seu lugar na escola, e isso só vai acontecer quando assim estes o decidirem.

Participar da gestão da escola é o mesmo que assumir responsabilidades para com a escola e o trabalho que esta executa na sociedade, é assumir o compromisso de ser responsável pelo cumprimento do papel social da escola, responsável pela formação dos estudantes que nela estudam...isso é muito sério, dá trabalho e não é fácil, por isso poucos adeptos.

Mudar a realidade da gestão da escola depende do gestor sim, mas, depende também do próprio TAE. Se o TAE quer, ele se torna segmento ativo e participante da gestão da escola. Ser ou não ser, neste caso, é uma decisão pessoal.

#### **5.4 TAEs e a gestão democrática na escola: realidade e possibilidades**

Antes de focar na discussão sobre gestão democrática, é importante considerar o contexto no qual essa gestão acontece, ou seja, a escola, já conceituada e discutida anteriormente neste estudo. Para Guedes, Silva e Garcia (2017), a instituição escolar se constitui no espaço específico que a sociedade reservou para veicular o conhecimento que julga ser importante transmitir para as novas gerações.

Segundo Furtado, Machado e Souza (2020), a escola, enquanto organização social, contribui tanto para a manutenção do modo de produção, como para sua superação, uma vez que é constituída por relações contraditórias, estabelecidas entre os grupos sociais de interesses antagônicos, ou seja, a possibilidade da gestão escolar propiciar uma educação capaz de transformar a sociedade, por meio do desenvolvimento da participação cidadã, demonstra como a própria contradição leva a escola a um trabalho emancipatório.



Os autores complementam que para a escola se tornar um espaço formativo significativo de formação dos sujeitos é preciso compreender as concepções que a norteiam e a importância da organização dos espaços, dos tempos pedagógicos e da dinâmica da participação na gestão, na perspectiva da construção de uma educação de qualidade.

No que diz respeito à escola, Guedes, Silva e Garcia (2017) acrescentam que, na contemporaneidade, diante do contexto em que se encontra, a instituição se viu compelida a ampliar sua função social para atender às transformações e demandas enfrentadas pela sociedade à qual pertence. Nesse sentido, os autores enfatizam a relevância de uma clara compreensão, por parte dos profissionais da escola, de que ela desempenha simultaneamente um papel educacional e social.

A compreensão desta dupla função da escola, aliada ao engajamento dos seus profissionais nessa ‘missão’, permite a mudança não só na ação, mas nos resultados dessa ação na formação dos estudantes. A ciência da função da escola na sociedade resulta em mudanças nas metodologias e na atuação dos profissionais da educação e dos estudantes atendidos por eles.

[...] a maior função da escola é humanizar o processo educacional e promover uma formação problematizadora, completa, que perpassa todos os aspectos da vida humana. Então, o papel que essa instituição desempenha na sociedade e a definição do tipo de sociedade que ela deseja construir devem fazer parte do projeto coletivo que ela desenvolve (Guedes; Silva; Garcia, 2017, p. 583).

Também é de fundamental importância dissociar a gestão educacional e/ou escolar da gestão empresarial. A gestão da educação não se compara à gestão empresarial, posto que a primeira possui características, métodos e finalidades diferentes, com princípios igualmente diferenciados e objetivos muito mais amplos, que superam o sistema de métodos e de técnicas típicos do modelo empresarial.

Segundo Vieira (2007), a Constituição e a LDB permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles federal, estaduais e/ou municipais, incluindo-se também os seus diferentes órgãos, assim como os seus integrantes, desde detentores de cargos mais elevados aos mais simples servidores. É preciso também destacar a diferença de gestão da educação e gestão escolar. A ciência desses conceitos permite melhor compreensão do sistema, da realidade em questão e das possibilidades em se tratando de gestão.

A gestão educacional se refere ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se em um ‘eixo transversal’, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera (Vieira, 2007, p. 60).

A definição de Vieira (2007) não permite dúvidas na concepção dos dois modelos de gestão, que diferem na função e no seu foco de atuação. De modo geral, a gestão educacional se refere a um sistema mais amplo, mais abrangente, partindo do governo e envolvendo diretrizes e ações de regulamentação em um âmbito geral da educação, enquanto a gestão escolar se concentra no contexto da escola, envolvendo as ações de organização e manejo da função da escola junto à comunidade.

Em síntese, a gestão educacional se situa na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro. Ambas se articulam mutuamente, dado que a primeira se justifica a partir da segunda. Em outras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino-aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a CF e a LDB (Vieira, 2007). É nesta perspectiva que o presente estudo se concentra para discutir a gestão democrática, incluindo seus mecanismos de atuação no processo de gestão da escola, no que se refere não somente às ações pedagógicas, mas também administrativas e financeiras.

O artigo 206, da CF, de 1988, fixa os princípios do ensino brasileiro, assim como a gestão democrática, a qual é estabelecida no inciso VI, que aumenta a autonomia das escolas no que diz respeito às tomadas de decisões, ao apresentar a gestão democrática entre os princípios que devem servir de base para a organização do ensino: “VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”(Brasil, 1988, s/p).

Gestão Democrática, mais do que uma questão semântica, é uma bandeira da escola, um objeto de estudo, de reflexão permanente e ao mesmo tempo uma ferramenta de estruturação da gestão escolar, quando se pretende gerir tendo como base o princípio constitucional da democracia no cotidiano da instituição.

De modo geral, gestão democrática é a gestão que acontece com a participação ‘efetiva’ dos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar, sendo ela composta por pais, estudantes, professores e funcionários, considerando que a ‘participação’ não é limitada, estendendo-se para todos os aspectos da instituição, o que envolve não só o planejamento do que precisa ser feito, mas também a implementação das ações planejadas, assim como a avaliação dos resultados destas ações. Portanto, a gestão democrática é:

[...] a formação de uma atitude e de uma prática democrática que permeiam a gestão educacional, não como um fim em si mesma, mas como estratégia para a concretização da qualidade social da educação, que inclui a formação de cidadãos democráticos (Flach, 2012, p. 20).

Com relação à gestão democrática no Brasil, é preciso considerar que não se trata de um evento harmonioso, bem aceito e tranquilo, trata-se de um produto resultante de lutas históricas, uma conquista construída ao longo de anos, em um contexto quase nunca favorável, posto que o Brasil, em sua história, não foi um país democrático.

O entendimento de gestão democrática no contexto brasileiro não é matéria pacífica, visto que a história social brasileira evidencia poucos períodos democráticos na fase republicana. No entanto, principalmente nas últimas décadas do século XX, a vivência da democracia se tornou mais evidente no contexto político-social. Em meados dos anos de 1980, o fim da ditadura militar contribuiu para que a democracia, gestada no período ditatorial, pudesse emergir e ser evidenciada não apenas nas reivindicações da sociedade, mas nos documentos normativos e legais que foram construídos após esse período. Na esteira desse pensamento, as últimas décadas do século XX foram promissoras no desenvolvimento da ideia de participação, especialmente no campo da gestão pública (Flach; Sakata, 2016, p. 552).

Ainda hoje, a democracia não é uma realidade permanente, evidente e passível de comprovação, é mais um anseio, uma necessidade ainda não alcançada em sua plenitude, seja na gestão da escola, seja na gestão pública de modo geral, ainda não é possível dizer que a gestão democrática é uma realidade constante. O que é possível dizer é que, após a ditadura, a democracia passou a ser um sonho possível, uma luta não mais absurda, mas uma busca constante da sociedade, principalmente no setor público.

É mais racional pensar a gestão democrática no campo da educação como objeto, entendendo-a como processo que enfrenta oposições e tensões entre o experienciado historicamente, concepções coexistentes e a disputa na construção de outra realidade. Ante o esforço dessa construção e dilemas dela oriundo, há inalterações, retrocessos e avanços (Poli; Lagares, 2017).

A ditadura passou, mas o resquício do sistema antidemocrático perdura até hoje. Não é e não foi fácil mudar o sistema por completo, mudar a concepção e a atitude daqueles que estão à frente da gestão, é uma questão cultural que não foi vencida nem mesmo pela normatização, pela existência de leis que tornam obrigatória a implantação de um sistema de gestão democrático e, portanto, com a participação dos envolvidos.

A Lei n. 9.394/1996, sobre o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, estabelece que essa deva ocorrer conforme o artigo 14, incisos I e II, nos quais está disposto que as normas de gestão democrática dos sistemas de ensino deverão assegurar como princípios: a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, s/p).

A LDB delegou aos sistemas de ensino a definição de normas de gestão democrática, indicando que os princípios previstos nos incisos I e II do artigo 14 sejam considerados. Nesse aspecto, os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) precisam estar atentos a um direcionamento que, efetivamente, assegure a gestão democrática (Flach; Sakata, 2016). Portanto, a gestão democrática não é apenas um capricho desse ou daquele sujeito ou grupo, que tenciona mudar a forma de gestão da escola, é uma LEI, uma ação normativa que torna obrigatória a participação de todos os segmentos no processo de gestão da escola.

A abordagem de pensar e implementar a gestão democrática escolar, conforme apresentada, representa apenas uma fração do potencial significativo que essa prática pode ter. Seu impacto se estende não apenas à própria escola, mas também à experiência de aprendizado dos alunos, seus pais, professores e gestores. Este enfoque é crucial para promover compromissos consigo mesmo e com os outros, além de fomentar a aprendizagem da convivência, um objetivo fundamental estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação no século XXI (Luckesi, 2005).

A prática da cidadania implica participação por meio do efetivo exercício da democracia, por isso a participação na gestão do sistema e das instituições se torna tão importante quanto necessária para uma política voltada à garantia do princípio constitucional da gestão democrática. Explicitar o que se entende por participação e como ela pode contribuir para o fortalecimento da gestão democrática é, portanto, ponto central. Todavia, é preciso tomar o devido cuidado para que o processo democrático não seja entendido como aquele capaz de subordinar a vontade da maioria à decisão de uma minoria interessada nos compromissos burgueses (Flach; Sakata, 2016).

Nessa perspectiva, da gestão democrática por meio da participação coletiva dos segmentos que compõe a escola, não se pode esquecer dos TAEs, cuja luta pelo reconhecimento como profissionais da educação perdurou por longos e difíceis anos, de modo que hoje não podem mais ser ignorados quando se trata das decisões que envolvem a escola, posto que fazem parte dela e da educação que a fundamenta.

Portanto, de acordo com Furtado, Machado e Souza (2020), é importante que os funcionários ocupem seus espaços, participem de debates e mostrem o ponto de vista de quem não está em sala de aula, mas também exerce atividade que educa. No entanto, é fundamental que haja interesse, engajamento e conhecimento para que os TAEs possam, de fato, contribuir positivamente com a gestão da escola. Neste sentido, Dourado (2012) afirma que é importante que esses trabalhadores não docentes conheçam a legislação, a escola em que trabalham e os mecanismos de participação democrática.

É fundamental que se compreenda que, a escola não é composta por fragmentos e a gestão não pode ser entendida como função de uma pessoa só ou de um grupo exclusivo, posto que não se trata de uma prática que possa ocorrer de modo isolado e fechado, como acontece na esfera privada, na escola a gestão não deve ser desconectada do todo, menos ainda da prática educativa e do parecer dos que compõe a instituição.

De acordo com Dourado (2012) para a escola se tornar um espaço formativo significativo de formação dos sujeitos, é preciso compreender as concepções que a norteiam e a importância da organização dos espaços e dos tempos pedagógicos, assim como a dinâmica da participação na gestão.

Para que a escola se torne de fato um espaço formativo, é extremamente importante que seja transparente em suas ações, que a articulação entre teoria e prática seja permanente e que sua atuação siga sempre com base nas políticas públicas da educação, considerando inclusive a participação coletiva como elo de fortalecimento da gestão na escola. Percebe-se a importância da gestão no efetivo cumprimento da função da escola, mais precisamente da função social da educação básica.

A temática da gestão “na” ou “da” escola, que talvez não tenha sido percebida como tão crucial no passado (embora eu acredite que sempre o foi), atualmente se configura como uma questão de extrema seriedade. Essa dinâmica influencia todo o processo educacional e os resultados do papel desempenhado pela escola. Portanto, é imperativo que seja abordada com cuidado, reflexão e uma execução meticulosa, uma vez que gerir a escola equivale a gerir a própria educação. Dada a gravidade da educação, sua gestão não pode ser trivializada, uma vez que ela molda a formação dos indivíduos, algo de suma importância.

Neste contexto, vale lembrar uma fala de Sofia Lerche Vieira (2007), que diz que, no processo de gestão, a dificuldade está em fazer o que tem que ser feito, posto que este fazer comumente contraria ou não agrada todos os envolvidos.

Parte da dificuldade da gestão diz respeito ao fato dela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas. E o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos. Não dá votos; ao contrário, fere interesses. Desestabiliza o que está posto. Por menores que sejam as mudanças pretendidas, atingem pessoas. Corporações (Vieira, 2007, p. 59).

Essa questão se torna ainda mais complexa quando se fala em gestão democrática, posto que quase sempre paira sobre o todo a ideia de que gestão democrática, que em síntese que dizer gestão participativa, significa que ‘todos’ podem falar, interferir, mudar tudo, em qualquer tempo e de qualquer forma, o que não é verdade. A gestão escolar se torna complexa e de difícil

execução exatamente por conta das concepções erradas sobre, daí a importância do diálogo e da transparência no processo.

Nesta perspectiva não se pode romantizar, não há possibilidade de agradar a todos sempre. O que nos remete novamente à fala de Sofia Lerche Vieira (2007) sobre fazer o que tem que ser feito, o que não coloca o processo de gestão no campo das tarefas mais simples da vida, pois envolve mudanças e toda mudança mexe com o contexto no qual ela acontece, por mais simples e menor que seja.

Vale ressaltar que, apesar da certeza ou da iminência da oposição ou desagrado dos envolvidos, a gestão escolar “precisa” ser democrática, “precisa” ser permeada pelo diálogo e pela transparência, pois “[...] gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores ideias também se inviabilizam” (Vieira, 2007. p. 59).

É oportuno destacar que essa relação dialógica envolve, além do diálogo, outros fatores igualmente importantes para que o processo se efetive, dentre estes a negociação, que neste contexto se torna essencial, especialmente na implementação de ações que envolvem o funcionamento da escola. “A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Nesse sentido, o gestor que não é um líder em sua área de atuação poderá se deparar com dificuldades adicionais” (Vieira, 2007, p. 59). O diálogo, assim como a negociação, faz parte da gestão participativa, da gestão democrática, portanto. Apesar disso, vale sublinhar que a gestão de uma escola não se faz com apenas estes dois ingredientes, muito menos quer dizer que com diálogo e negociação tudo se resolve e o processo acontece harmoniosamente. A gestão pressupõe lidar com conflitos, contradições, desagradados etc., é uma tarefa delicada que mesmo com constância do diálogo e abertura para negociação, ainda é suscetível de oposição.

Ainda sobre essa questão, é importante deixar claro que nem sempre é possível negociar, sendo por vezes necessário agir, fazer o que tem que ser feito, mesmo na iminência ou na certeza do desagrado. Mas, apesar disso, quando se fala de gestão, de tomada de decisões na escola, não quer dizer que seja uma tarefa requintada, elaborada, formalizada e engessada, pelo contrário, segundo Sofia Lerche Vieira (2007, p. 54):

Fazer bem-feito o que tem que ser feito costuma ser tarefa miudinha e impopular. A gestão, portanto, requer humildade e aceitação. Administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas. E nada disso aparece nos manuais. A formação de gestores reflexivos requer a preparação para atuar nessas zonas de sombra da impopularidade.

Vê-se, portanto, que a gestão escolar, ainda que democrática, não se faz em campo de flores, em permanente harmonia, sendo mais uma atividade de articulação entre e para pessoas que fazem e para as quais se faz a educação. Apesar disso, a gestão democrática “é” uma necessidade da escola pública, posto que é o modelo que potencializa a articulação entre os sujeitos envolvidos e, por consequência, entre a ação educativa e a gestão da escola, evitando que a escola seja compreendida ou administrada como uma empresa privada, na qual um pensa e decide por todos, configurando-se em um sistema de autogestão comum no sistema tradicional, o qual não contempla a participação que é a base da gestão democrática. Como esclarece Veiga (2002, p. 01):

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Ainda segundo a autora, Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhada de uma mudança de paradigma no direcionamento das questões deste campo. Em linhas gerais, caracteriza-se pelo reconhecimento da relevância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas tomadas de decisões sobre orientação e planejamento seu trabalho.

A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (Lück, 2012).

É preciso que haja engajamento, envolvimento dos segmentos que compõe a comunidade escolar, interesse e responsabilidade na participação consciente nas decisões e ações que envolvem a organização e o funcionamento da escola, a gestão democrática se efetiva por meio deste processo. Portanto, é preciso criar situações de engajamento permanente, atividades que permitam, possibilitem, condicionem e valorizem a participação coletiva, sobre as quais Lück (2012, p. 26) esclarece:

Essas atividades, portanto, são previstas com um triplo objetivo: a) o de promover a construção coletiva das organizações, b) o de possibilitar a aprendizagem de habilidades de participação efetiva e concomitante, c) o de desenvolver o potencial de autonomia das pessoas e instituições. Daí a sua importância não apenas para a gestão educacional democrática, tal como proposta em lei, mas como condição para a vivência e aprendizagem democrática de todos os seus participantes e, em especial de seus alunos.

Entende-se, portanto, que a gestão democrática efetiva se concretiza por meio da participação coletiva, ativa e consciente. No entanto, vale sublinhar que essa participação não acontece instantaneamente, sendo resultado de um trabalho de engajamento e envolvimento, que se materializa na realização de atividades que favoreçam este processo.

Nesta perspectiva, de todas as atividades que, ao serem executadas, podem envolver o coletivo e contribuir com a gestão da escola, a construção do PPP é a que se considera prioritária, é a que melhor exemplifica um modelo de gestão escolar democrática, pois “[...] a construção do PPP pressupõe a viabilização de propostas compartilhadas de ações que estimulem a inovação e a expressão de várias dimensões (social, político, ético) das identidades dos sujeitos que o constroem, executam e avaliam” (Veiga, 2002, p. 08).

A existência do PPP pressupõe participação coletiva em sua elaboração, execução, acompanhamento e avaliação, mesmo que, na prática, isso tudo não ocorra, além de se constituir em uma importante referência para que os vários seguimentos da escola descubram novas formas de atuação e percebam que é possível interferir nas decisões que vão organizar o trabalho pedagógico e administrativo das unidades de ensino (Vieira, 2007 *apud* Lima, 2014).

O Projeto Político Pedagógico busca, assim, um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso social, político, ético e com os interesses reais e coletivos da população majoritária (Veiga, 2002, p. 08).

Para se constituir com base no paradigma democrático, a escola precisa estar aberta à participação de todos os que a compõem, bem como dos diversos segmentos sociais, uma vez que é a sociedade quem receberá os frutos advindos do ambiente escolar. Todos os envolvidos neste contexto devem ter vez e voz na tomada de decisões em âmbito escolar, mas isso será possível a partir de uma gestão de caráter democrático e do momento em que cada agente tiver consciência de suas responsabilidades (Lima, 2014). O autor ainda diz que “[...] para que a gestão democrática se construa é necessário que se estabeleça parceria com os pais e com a comunidade, pois a partir deles é possível aumentar o capital cultural e intelectual da escola, promovendo mudanças de atitudes” (Lima, 2014, p. 34).

Neste sentido, vale destacar que, além dos pais, da comunidade e dos professores, o segmento administrativo, incluindo-se os TAEs, que dão título a essa dissertação, também fazem parte da escola e, por direito, também devem considerados, ou seja, participar da gestão da escola.

É crucial reconhecer que embora as pessoas possam desejar participar na formação e no desenvolvimento de uma comunidade, muitas vezes relutam em assumir imediatamente as



responsabilidades necessárias. Após expressarem interesse, é comum observar comportamentos evasivos e resistência à participação nas ações requeridas para efetuar a mudança desejada. Isso reflete um nível básico de consciência, no qual buscam os benefícios sem estar dispostos a enfrentar os desafios associados (Lück, 2012).

Faz-se necessário entender e redefinir os conceitos e as formas de democracia no seio da escola pública e, a partir de então, promover a integração dos diferentes segmentos cabíveis dentro do contexto escolar (Lima, 2014). “[...] a forma como compreendemos e vivenciamos o processo de gestão de uma instituição vai evidenciar o alcance da natureza política e social da gestão democrática que se quer implementar” (Veiga, 2002, p. 01).

Apesar da importância inegável da participação na educação, é notável que esse conceito muitas vezes é mal compreendido e, conseqüentemente, trivializado nas escolas. Sob o rótulo de ‘participação’, diversas iniciativas são implementadas sem o devido entendimento e cuidado que a promoção da participação requer, especialmente no contexto educacional, a fim de alcançar resultados significativos (Lück, 2012). Conforme destacado por Lima (2014), a gestão democrática só adquire sentido pleno quando incorpora as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, buscando superar a dicotomia entre concepção e execução, entre teoria e prática, entre pensar e agir.

A gestão democrática é compreendida então como um processo político por meio do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam os problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (Souza, 2006).

[...] a democratização efetiva da educação é promovida não apenas pela democratização da gestão de educação [...] O fundamental desta democratização é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para que possam participar, de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania (Lück, 2012, p. 26).

Em resumo, a gestão escolar só pode ser verdadeiramente democrática quando há uma construção coletiva desse conceito na prática. Isso implica em ações efetivas de participação, autonomia da escola e respeito à voz de todos os envolvidos na instituição. É crucial que esses indivíduos não apenas demonstrem interesse, mas também se engajem e se comprometam com o papel social da escola na sociedade.

A participação na gestão democrática está intrinsecamente ligada aos direitos e deveres dos envolvidos, sendo responsabilidade do gestor implementar, articular, gerenciar e coordenar

ações que agreguem valor e qualidade ao processo educacional, bem como garantir a autonomia da escola e de seus componentes.

Na sequência deste estudo, discutiremos a análise dos documentos pertinentes, como a LDB, o PNE (2014-2024), a LC n. 50/1998 e a Lei n. 1040/1998.

## **6. ANÁLISE DOS DADOS: A VOZ DOS DOCUMENTOS**

Nesta parte dos estudos, passa-se à análise dos documentos que foram eleitos como mais significativos, considerando-se os descritores a saber: TAEs; Profissionalização dos TAEs; Participação dos TAEs na gestão da escola; Projeto Político Pedagógico (PPP) e; Gestão Democrática.

É possível perceber a estreita ligação entre os descritores, assim o é na lei que trata da gestão escolar, o que justifica a escolha do objeto e a definição do problema que norteia este estudo, pois este é reflexo de uma realidade preocupante, na qual os TAEs, apesar de serem parte integrante da escola, são praticamente ignorados quando se trata de gestão e participação nas decisões que envolvem o coletivo da escola.

O que se espera é que a alteração pela qual passou a LDB promova mudanças na realidade prática da gestão do ensino público na escola, favorecendo o engajamento e oportunizando uma maior participação dos TAEs nas tomadas de decisão da escola.

### **6.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/1996**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB, ou Lei n. 9394/1996, é a lei que normaliza ou disciplina a educação escolar, assim como a gestão da educação pública, está impregnada de textos que tratam da gestão democrática do ensino público, o que significa que este não é apenas um modelo de gestão que pode ser adotado ou não pelo dirigente escolar, mas é, em si, uma lei a ser cumprida pensando na finalidade da qualidade da educação pretendida pela escola.

O artigo 14 da referida Lei estabelece que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme as suas peculiaridades. Coloca-se como essencial a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Educativo (PPE) da escola, com a presença das comunidades escolar e local, em conselhos ou equivalentes, mediante o envolvimento dos diferentes atores sociais (Soares, 2019).

Em janeiro de 2023, a Lei passou por sua primeira alteração significativa, seguida por uma segunda mudança crucial em agosto do mesmo ano, focada especificamente na gestão escolar democrática. A segunda modificação, realizada em agosto, foi estabelecida pela Lei n. 14.644/2023, que introduziu alterações em diversos artigos da LDB, incluindo a adição de novos dispositivos à legislação original.

Essa revisão, originada do Projeto de Lei n. 4483/2008, de autoria da Deputada Luiza Erundina, resultou na promulgação da Lei n. 14.644/2023. Seu principal objetivo é estabelecer a criação de Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. Essa medida torna obrigatória a instituição desses órgãos por parte dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Esse avanço representa um passo significativo rumo à democracia no processo de gestão da educação pública.

Para a Deputada, é essencial que os sistemas de ensino sejam amparados por uma legislação específica, a fim de garantir a efetivação do preceito constitucional da gestão democrática do ensino público. Isso garantirá que a participação popular não esteja sujeita apenas a medidas administrativas simplistas.

Neste sentido, no que se refere às atualizações da LDB, vale mencionar o artigo 3º, que fala da gestão democrática, no qual o texto anterior do inciso VIII, dizia que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. O texto do referido inciso, apesar de mencionar a gestão democrática, não especificava que a gestão democrática precisaria ser definida por lei. Agora, com a nova lei, em consonância com o PNE, formalizou-se que a gestão democrática do ensino público, precisa ser definida por lei, como se pode ver no inciso VIII da LDB, após a alteração em questão: “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Brasil, 1996, s/p), o que significa que agora a gestão democrática não é mais uma resolução ou uma portaria, ou qualquer outra coisa, a gestão democrática do ensino público é uma lei.

Ainda em relação à LDB, é preciso destacar que essa lei é o fio condutor do processo de gestão democrática no ensino público, nela encontramos o artigo 14, que define as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, s/p).

Em face do exposto no texto do inciso primeiro deste artigo, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola é uma determinação legal, portanto, deveria já ser uma realidade presente no interior da escola, na qual a gestão deveria incluir mais que o gestor, coordenares e professores, pois o termo “profissionais da educação”, inclui também os técnicos, que trabalham e contribuem para que a escola não só exista, mas para que cumpra com seu papel social na sociedade. Segundo Wittmann (2000 *apud* Lima,

2014), a gestão, para ser democrática, precisa ampliar seus espaços de participação efetiva na perspectiva da autogestão, o que demanda coordenação colegiada dos responsáveis. Lima (2014) também esclarece que a participação constante da família, da sociedade e dos agentes envolvidos no contexto escolar precisa ser colocada em prática e se não se tem conseguido articulá-los de forma eficiente, tais fatos nos permitem afirmar que há muitas nuances a serem desvendadas no desenrolar desse processo.

Dentre estas nuances, convém citar a questão da centralização de poder, de tomada de decisões e de participação, comum nas escolas públicas brasileiras, resultante de uma cultura que, apesar de todas as mudanças, continua transversalizando o processo de gestão escolar, inutilizando e tirando a voz da maioria que compõem e faz a escola existir enquanto instituição social.

Segundo Militão (2019), o modelo técnico-científico de gestão escolar se fundamenta na hierarquia de funções, na centralização das decisões, nas regras e nos procedimentos administrativos, dando mais ênfase às tarefas do que às pessoas. Trata-se de um modelo que valoriza o poder e a autoridade (exercidos unilateralmente) e enfatiza relações de subordinação, retirando (ou diminuindo) a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho.

Uma escola que adota ou é guiada por este modelo de gestão não pode ser verdadeiramente considerada democrática, isso se deve principalmente à ausência de autonomia por parte de seus membros, refletindo, por consequência, na falta de autonomia da própria instituição educacional. A autonomia da escola é inextricavelmente ligada ao reconhecimento e respeito pela autonomia dos indivíduos que a compõem. De fato, a autonomia da escola surge como resultado direto das ações concretas dos seus membros, que exercem suas margens de autonomia relativa. Portanto, a autonomia da escola não é uma entidade abstrata, mas sim uma construção que se manifesta na ação autônoma e organizada dos seus membros (Prado, 2003).

Vemos que os incisos I e II, do artigo 14 da LDB, envolvem e chamam para a participação ‘todo’ o corpo constituente da escola, valendo repetir: “Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, s/p).

Este chamamento é, no sentido literal da palavra, a chave para a democratização real e efetiva da escola pública e, conseqüentemente, para a verdadeira autonomia da escola e dos sujeitos que a compõem, posto que a autonomia da escola é “construída social e politicamente pela interação dos diferentes atores organizados, em uma determinada escola” (Prado, 2003, p. 26). Dada a relevância do objeto, considera-se oportuno lembrar que, dentre estes profissionais

da educação, estão os TAEs, que poucas vezes são considerados no que tange à participação na gestão da escola em que atuam.

Outro aspecto extremamente relevante neste sentido, e que fora muito bem destacado no artigo 14 da lei em análise, é a questão do PPP da escola. Veja que a lei define que os profissionais da educação participem da construção do projeto da escola: “I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Brasil, 1996, s/p), o que significa que a construção do PPP é passo prioritário na construção da gestão democrática no ensino público dentro da escola.

O projeto pedagógico é o sistema articulador das ações da escola que, quando se estrutura em um processo verdadeiramente participativo, envolvendo o coletivo da escola nas tomadas de decisões, resulta em um processo de relações mais positivas, melhor administradas e racionalizada, que potencializa o alcance dos objetivos, a resolução de problemas inerentes à vivência escolar e, por conseguinte, contribui positivamente com o processo de gestão, que se torna coletivo e, por assim ser, democrático.

Relevante é também o inciso II, que por meio da redação atualizada pela Lei n. 14.644/2023, determina a participação das comunidades, escolar e local, nos conselhos e fóruns, o que complementa a intencionalidade da lei em estabelecer a gestão democrática como espinha articuladora do ensino público escolar: “II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, s/p).

Essa determinação desempenha um papel crucial no âmbito da gestão escolar, uma vez que a comunidade na qual a escola está inserida desempenha um papel vital no apoio à instituição. É exatamente dentro dessa comunidade e subsequente à interação com a sociedade, que os resultados da educação cultivada na escola se manifestarão. É imperativo que todos os envolvidos, inclusive as famílias dos alunos, sintam-se corresponsáveis pelo trabalho realizado na escola, visando o ensino e a formação integral dos estudantes. Neste sentido, Lima (2014, p. 35), diz: “[...] sem a participação dos pais e da comunidade a escola não obterá sucesso na missão de educar, bem como a gestão democrática não passará de falácia em artigos e publicações”.

Assim, convém citar também o parágrafo 1º, do artigo 14 da LDB, que define:

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias:

- I – Professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;
- II – Demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;
- III – Estudantes;
- IV – Pais ou responsáveis;
- V – Membros da comunidade local (Brasil, 1996, s/p).

Ainda analisando a Lei n. 9394/1996 e tratando da gestão democrática do ensino público, a lei também prevê a organização de Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes, como um colegiado de caráter deliberativo:

§ 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidade o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios:

- I – democratização da gestão;
- II – democratização do acesso e permanência;
- III – qualidade social da educação.

§ 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de:

- I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino;
- II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares (NR) (Brasil, 1996, s/p).

O conceito de gestão democrática carrega em sua essência, em sua base de sustentação e sentido geral, o elemento que lhe é mais inerente, que é a ‘participação’, em síntese, significa a descentralização do processo de gestão da escola, por consequência, um portal para o exercício de cidadania. Deste modo, convém sublinhar que a gestão democrática da escola pública depende prioritariamente da reorganização do modelo de gestão, o qual deve ser resultado do engajamento, da atuação e da participação de todos os segmentos constituintes da escola em seu processo de gestão.

[...] quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando seu professorado e pessoal a ela pertencerem, em quadro próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, participando de todas as suas decisões e assumindo todas as responsabilidades (Teixeira, 1999, p. 156 *apud* Souza, 2006, p. 52).

Em síntese, a LDB, especialmente após as alterações, define como lei a gestão democrática no ensino público, a qual, no sentido geral da palavra, significa espaço de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania. Este espaço, no entanto, depende da efetivação de novos processos de organização e de gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão.

Se antes a LDB já representava uma opção de caminho para a gestão democrática do ensino público, agora, a partir das mudanças pelas quais passou, o caminho deixou de ser uma opção e passou a ser uma a única via para o ensino público escolar, de modo que, tanto os

estados, quanto os municípios, e da mesma forma o Distrito Federal, devem legislar conforme a determinação da lei, ou seja, devem desenvolver leis que estabeleçam a gestão democrática como modelo de gestão a ser adotado por suas respectivas redes e sistemas de ensino, descentralizando esta organização (Filpo, 2023).

Em síntese, segundo Bressan (2023), no que diz respeito à LDB, no seu artigo 14, define-se que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, além da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

## **6.2. Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências, como a definição de diretrizes para a execução do PNE em favor da melhoria do ensino público, dentre as quais a de promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (artigo 2º, inciso VI), o que conduz novamente a questão da importância da gestão democrática para o alcance da melhoria do ensino pretendido pela sociedade e órgãos responsáveis.

Neste sentido, a regulamentação da gestão democrática da educação pública pelos estados, municípios e Distrito Federal se torna uma determinação que fomenta e potencializa a autonomia destes entes administrativos, ao mesmo tempo em que formaliza o disciplinamento legal específico destes com relação à essa diretriz, incluindo prazo para o cumprimento desta.

Assim, no PNE, a meta 19 traz como foco, orientações para a implantação da gestão democrática na educação. Segundo o documento o objetivo é “assegurar condições, [...] para a efetivação da gestão democrática da educação, associada à critérios 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, s/p).

Além da meta 19, a meta 7 do PNE, de alguma forma, também trata da questão da gestão democrática, pois tem como objetivo fomentar o aprendizado adequado em todas as etapas de ensino, para tanto, define como uma de suas estratégias para este fim o apoio à gestão escolar, por meio da participação da comunidade no processo de gestão da escola. A meta 7 do PNE aborda a questão da qualidade da educação básica, dando ênfase específica à melhoria da



qualidade da aprendizagem construída pelos estudantes, definindo prazos e metas específicas a serem alcançadas, considerando não somente o desempenho, mas também o fluxo de escolar.

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio (Brasil, 2014, p. 113).

Para cada meta há também estratégias específicas para viabilizar a realização e/ou concretização das metas propostas pelo plano. Na meta 7, a estratégia 16 é a que entrelaça ainda mais a lei, o objetivo desta em relação à educação e a funcionalidade da gestão democrática neste processo.

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (Brasil, 2014, s/p).

Nesta perspectiva, segundo Paro (2008 *apud* Souza; Santos, 2021), a realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolve a participação de todos e cada um dos segmentos sociais que compõem a escola, contribuindo para o rompimento do autoritarismo que ainda permanece no interior do *lócus* escolar. Para Lima (2014, p. 35), “[...] é através da participação que se assegura a democracia no ‘universo escolar’, proporcionando uma aproximação entre os envolvidos no processo, favorecendo a tomada de decisões e o alcance aos objetivos e metas estabelecidas pela gestão da escola”.

Concordando com a fala de Paro (2012), Lima (2014) também defende que o modelo de Gestão participativa deve englobar, em suas ações e tomada de decisões, todos os envolvidos no contexto escolar, bem como traçar metas a serem alcançadas, preparando os educandos para a vida em seus diversos contextos sociais.

No que tange a gestão democrática participativa, todo sujeito da comunidade educativa possui relevância dentro do processo pedagógico (Souza; Santos, 2021), incluindo-se também neste grupo os TAEs, que fazem parte e são igualmente responsáveis pela existência e atuação da escola no contexto em que ela se insere, o que dá a este segmento o direito de participar de forma igualitária nas tomadas de decisões que envolvem a organização, gerenciamento e avaliação das ações da escola.

A este respeito, a meta 19 do PNE define algumas estratégias muito específicas para não somente garantir uma gestão democrática, fundamentada na participação coletiva, mas também, a garantia de alcance do objetivo principal do plano, que é a qualidade efetiva da educação pública ofertada pelas escolas brasileiras.

Nesta perspectiva, a estratégia 1 da meta 19 é priorizar o repasse de transferência voluntária da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Já a estratégia n. 6, da mesma meta, tem como finalidade, estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formação dos PPPs, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (Brasil, 2014).

Para finalizar, a estratégia 7, da meta 19, é favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2014), lembrando que essa autonomia não é um efeito de decisão, nem acontece de forma instantânea ou como passe de mágica, pelo contrário, segundo Lima (2014), a autonomia no contexto da educação pública se constrói, deve ser uma conquista coletiva, emanar de dentro das escolas e, a partir de então, transformar o meio escolar em primeiro plano, e a sociedade, posteriormente, em um espaço democrático.

### **6.3. Lei n. 7.040, de 1º de outubro de 1998**

Segundo Souza e Pires (2018), no que se refere à gestão da escola pública, mais especificamente a gestão democrática, no estado de Mato Grosso se encontra uma das legislações mais antigas sobre a matéria, ainda em vigência, trata-se da Lei Ordinária n. 7.040, de 1º de outubro de 1998, a qual regulamenta a gestão democrática do ensino público estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Essa lei segue vigente, mas foi modificada pelas Leis n. 7.793, de 04 de dezembro de 2002 e Lei n. 7.892, de 30 de outubro de 2003, em relação ao perfil do candidato para o cargo de gestor escolar.

Conforme afirmado por Veiga (2002), a democratização do ensino e da escola nos encaminha para a experiência concreta do exercício da cidadania, por meio da participação ativa e da tomada de decisões no dia a dia escolar. Este processo é gradualmente construído pelo coletivo e, acima de tudo, emerge da concepção de gestão e participação.

Quando se fala de gestão, mais especificamente de gestão pública, a Lei n. 7.040/1998 é, sem sombra dúvida, a mais relevante no contexto escolar administrativo do estado de Mato

Grosso, pois é exatamente essa lei que instituiu, no âmbito escolar da rede pública estadual, a gestão democrática das escolas, ou seja, o trabalho ou a função desta lei é tornar democrática a gestão do ensino público de MT, fazendo com que os gestores das escolas passem a considerar a participação coletiva no seu processo administrativo. Neste sentido, Lima (2014, p. 36) confirma: “[...] a participação é requisito primeiro no processo de gestão democrática da escola pública brasileira”.

Portanto, no texto introdutório do documento já se lê que a Lei n. 7.040/1998 regulamenta os dispositivos do artigo 14 da Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes do estabelecimento de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas unidades de ensino no país.

Considerando o objeto de investigação desta dissertação, a presente lei está integralmente em conformidade com os descritores que norteiam este estudo, embasando qualitativamente a condução da investigação sobre o problema definido no trabalho, à medida que define em todos e cada um dos seus títulos, critérios de participação na gestão pública mato-grossense, o que é fundamental posto que: “A participação é o principal meio de se confirmar a administração democrática na comunidade educativa, permitindo o envolvimento de profissionais e comunidade local no processo de tomada de decisões e funcionamento da organização escolar” (Souza; Santos, 2021, p. 03).

A conformidade desta lei com o objeto de estudo desta dissertação se dá pelo fato de que, a partir do primeiro artigo, já se inicia tratando da questão da gestão democrática no ensino público:

Art. 1º A Gestão Democrática do Ensino Público estadual, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal, e no artigo 14 da Lei Federal n. 9.394/96, será exercida na forma desta lei, obedecendo aos seguintes preceitos:

- I – corresponsabilidade entre Poder Público estadual e sociedade na gestão da escola;
- II – autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;
- III – transferência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- IV – eficiência no uso dos recursos financeiros (Mato Grosso, 1998b, s/p).

O artigo citado inicia destacando a responsabilidade do estado e da sociedade no processo de gestão da escola, o que significa que estes possuem também direitos sobre este processo, este direito contempla prioritariamente a ‘participação’ nas tomadas de decisão que

envolve a escola. No inciso II, a lei trata da autonomia da escola, não só na questão pedagógica, como inicialmente se parece, mas também no que se refere à parte administrativa e financeira.

No entanto, a lei abre um parêntese, essa autonomia está atrelada ao Conselho Deliberativo. Ou seja, a autonomia da escola depende da existência, organização e funcionamento do Conselho Deliberativo que representa a Comunidade Escolar. Além disso, a autonomia da escola também depende da aplicação rigorosa dos critérios de escolha do diretor da escola.

No inciso III, reforça-se a determinação do cumprimento da gestão democrática na instituição por meio da transferência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos para a escola, determinação reforçada ainda mais no inciso IV quando na exigência de eficiência no uso dos recursos financeiros destinados à escola.

No entanto, vale lembrar que a lei pode até determinar uma ação, mas o cumprimento, assim como a eficiência no seu cumprimento depende dos sujeitos que por ela são responsáveis, pois, segundo Lima (2014), uma lei é capaz apenas de dar suporte jurídico e institucional a um ideal de cunho social, mas não garante que ele seja obedecido e executado. Ainda segundo o autor, a gestão da escola só será democrática e gozará de autonomia, condicionada ou não, quando seus agentes tiverem a consciência de como proceder em suas funções e qual é o verdadeiro significado destes conceitos.

De modo geral, é necessário fazer compreender que a gestão democrática não acontece instantaneamente, ela é um processo, que envolve um conjunto de ações e, por assim ser, só se concretiza quando este conjunto de ações passa a existir de forma efetiva e conectada a atitudes, comportamentos e concepções daqueles que estão envolvidos e são responsáveis pela gestão da instituição em questão.

Dessa forma, torna-se evidente que a Gestão Democrática se manifesta de maneiras diversas no âmbito educacional, destacando-se a importância das seguintes práticas: a participação e atuação efetiva do Conselho de Escola; a construção colaborativa do PPP; a fiscalização dos recursos destinados à escola pela comunidade escolar; a transparência na prestação de contas; a avaliação institucional envolvendo a unidade escolar, professores, gestores, alunos e a equipe técnico-pedagógica; o diálogo entre gestores e professores para discutir medidas que promovam a melhoria na qualidade social, incluindo a eleição de diretores e outras ações colegiadas (Souza, 2006).

Enfim, é a tudo isso que se resume uma gestão democrática, o que evidencia o conceito amplo e abrangente do termo, assim como a complexidade de sua prática, da qual não depende apenas a atitude ou decisão de um único segmento, mas a consciência de pertencimento, de

reponsabilidade e compromisso de todos os segmentos que compõe a escola em questão, ou seja, pela comunidade escolar. Neste sentido, vale registrar que a comunidade escolar aqui mencionada diz respeito ao conjunto de segmentos que compõe a escola, conforme bem define o parágrafo único da lei aqui analisada: “Parágrafo único: Entende-se por comunidade escolar, para efeito desta lei, o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, os profissionais da educação em efetivo exercício no estabelecimento de ensino” (Mato Grosso, 1998b, s/p).

Portanto, a comunidade escolar, integrada por todos estes segmentos, têm por lei, direito a vez e voz dentro da escola. Ciente deste fato, convém esclarecer como deve se dar o cumprimento destas diretrizes no contexto da escola, quem é o responsável pela aplicação das leis da educação “na” escola? E como este processo acontece?

A resposta para estas indagações se resume à uma única pessoa, a pessoa do diretor escolar. O diretor não é o soberano na escola, mas é o principal responsável por sua gestão, é o diretor que faz as leis estabelecidas para a escola serem ou não cumpridas, é por meio dele que os demais segmentos atuam. É importante e necessário sublinhar que o diretor é, de fato, quem organiza, coordena e maneja as ações na escola, mas isso não significa que seja o único responsável por ela. Todos os segmentos têm direito de participar do processo de gestão, mas é o diretor quem oportuniza, viabiliza, fomenta e coordena a participação dos demais segmentos, por isso ele é membro nato do Conselho e principal responsável pela escola.

É oportuno destacar a importância da participação coletiva, a comunidade escolar, representada por todos os seus segmentos, pode e deve participar das tomadas de decisão que envolve a escola, mas é preciso se ter claro que a qualidade desta participação depende do perfil do diretor.

Portanto, é inquestionável a necessidade e importância da participação e o engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão do ensino público, mas isso não reduz o papel do diretor que, apesar de compartilhar seu trabalho de gestão, será sempre o maior responsável pela escola, o líder da instituição e por assim ser, tem a responsabilidade de geri-la e administrá-la de modo a fazer cumprir o seu papel na sociedade, o papel para o qual foi criada e que dá sentido à sua existência.

O diretor da escola administra as ações que a escola realiza, coordenando o trabalho e o papel de cada segmento da comunidade escolar, daí sua importância no processo de gestão democrática dentro da escola. Sammons (2008, p. 352 *apud* Silva, 2018, p. 05) coloca na posição número um a “liderança profissional” do diretor, pois, de acordo com ele, o diretor é o “agente-chave” das mudanças na escola, sua liderança tem impacto sobre toda a vida escolar.

Segundo o autor, os diretores são elementos centrais na aplicação das políticas educacionais porque ocupam o escalão intermediário entre os formuladores de políticas e os executores dessas políticas, que são os profissionais que atuam nas escolas, assim como de toda a comunidade escolar. Sua administração, seus valores e os objetivos que traça para a escola exercem influência sobre a cultura escolar e sobre os professores o que, por conseguinte, impacta na própria qualidade do ensino oferecido (Silva, 2018).

Neste sentido, é oportuno lembrar do objeto deste trabalho são os TAEs e sua atuação na gestão da escola em que atuam. Como muito bem esclarecido neste trecho da análise, os diretores são os responsáveis pela atuação dos demais segmentos, sendo eles que oportunizam, coordenam e orientam essa atuação. Sem a abertura do diretor da escola, os demais segmentos não podem atuar, por este fato, faz-se necessário ressaltar a importância do engajamento dos TAEs na participação do processo de gestão da escola.

A gestão democrática se faz com participação ‘coletiva’, mas é a ação do diretor que viabiliza essa participação, compete ao diretor atuar no sentido de promover este processo. Assim, convém rever o que diz a lei sobre as responsabilidades do diretor no tocante à gestão democrática da escola pública, o que está descrito detalhadamente nos incisos do artigo 5º da lei em análise neste espaço. Deste modo, segundo a lei, compete ao diretor:

- I – representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;
- II – coordenar, em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político Pedagógico e do Plano Desenvolvimento Estratégico da Escola, observadas às Políticas Públicas da Secretaria de Estado de Educação, e outros processos de planejamento (Mato Grosso, 1998b, s/p).

Veja que o artigo, já no início, no inciso I, evidencia a importância do papel do diretor na escola ao dizer que ele “representa” a escola e é responsável pelo seu funcionamento. Considerando o que determina este inciso, nem mesmo seria necessário dizer mais nada sobre, pois é clara a afirmação de que o diretor é a pessoa que responde pelo bom ou mal funcionamento da escola, sendo seu dever, trabalhar para garantir que a escola cumpra com seu papel na sociedade.

No entanto, é mister chamar atenção para a sequência da lei, o inciso I coloca o diretor como sujeito representador e responsável pela escola e pelo seu funcionamento, mas é precedido pelo inciso II que inclui a comunidade escolar neste papel, através do Conselho Deliberativo e da elaboração, execução e avaliação do PPP, ou seja, o diretor é o líder da escola e responsável por seu funcionamento, mas não é o único protagonista nesta construção.

Deste modo, fica evidente que a lei, de fato, elege o diretor como líder, mas não isenta a comunidade de sua responsabilidade junto à escola, cabendo deste modo ao diretor o importante trabalho de coordenar a participação dos demais segmentos no processo de gestão da escola, como mostram os incisos III, IV, V e VI da referida lei:

- III – coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, assegurando a unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
- IV – manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;
- V – dar conhecimento à escola das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema do sistema de ensino;
- VI – submeter ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à unidade escolar (Mato Grosso, 1998b, s/p).

Comprovando essa responsabilidade compartilhada do diretor escolar no processo de gestão da escola, os incisos VII, VIII, IX e X deixam claro que o diretor ‘não é soberano’ na escola, por isso a lei determina que ele preste contas sobre as ações que envolvem o funcionamento dela.

Se o diretor fosse responsável único pela gestão da escola, não haveria necessidade desta prestação de contas. No entanto, a autonomia da escola, está legalmente atrelada à transparência no processo de gestão, devendo o diretor tornar público não somente o resultado das ações envolvendo o financeiro, mas também o pedagógico e o administrativo, mantendo a Secretaria de Estado de Educação e a comunidade escolar informadas e atualizadas com relação ao que acontece na escola, ou seja, fazer a prestação de contas da gestão da escola:

- VII – divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola;
- VIII – coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo-financeiras desenvolvidas na escola;
- IX – apresentar anualmente, à Secretaria de Estado de educação e à comunidade escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola, avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e a qualidade das metas estabelecidas;
- X - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente (Mato Grosso, 1998b, s/p).

Fica evidente, portanto, que a implantação da gestão democrática na escola depende prioritariamente da ação do diretor, sendo ele e por meio dele que se estabelecem e desenvolvem todas as demais ações dos demais segmentos que compõe a instituição. Assim, se neste processo de gestão não está incluído algum segmento, ou se essa inclusão é figurativa, sem participação real dos sujeitos a que se refere, é certamente uma situação criada e/ou mantida pelo gestor principal, que é o diretor.

Obviamente, como essa liderança pode assumir formas diferentes – democrática, autoritária ou um misto de ambas - essa influência determina uma maior ou menor abertura da

escola. É inegável a força que as concepções e ações dos diretores têm no sentido de guiar a escola e definir, assim, “o clima escolar” (Silva, 2018, p. 04). Da mesma forma, se o diretor é democrático, ele respeita e oportuniza a colaboração do coletivo da escola, daí a gestão passa a ter uma iniciativa democrática. “[...] o gestor democrático, com visão da totalidade da escola em seus aspectos administrativos e pedagógicos, terá maiores condições de buscar estratégias que visem à melhoria da educação” (Souza; Santos, 2021, p. 05), a melhoria da educação depende da boa liderança do diretor, que dá condições para a participação coletiva, que engaja e influencia os demais segmentos, conduzindo-os na direção necessária ao alcance dos objetivos estabelecidos para a escola.

Neste sentido, Silva (2018, p. 04) diz que “o conceito de liderança tem a ver com a ideia de que líder é aquela pessoa que influencia, conduz, dirige e constrói consensos capazes de levar em uma determinada direção [...]”, tem a ver com o trabalho de mobilizar e influenciar os demais agentes escolares na direção dos objetivos e metas educacionais traçadas e compartilhadas coletivamente.

O autor ainda destaca que, ao tratamos do papel dos diretores de escolas, é fundamental reconhecer sua liderança, influência e seu poder de adaptar as políticas educacionais ao que elas acham mais conveniente às suas escolas. “[...] a gestão é o fator predominante para a melhoria da qualidade da educação em se tratando, principalmente, do controle e dinamização das políticas públicas” (Souza; Santos, 2021, p. 05).

No entanto, é preciso lembrar que, muito embora seja a ação do diretor que oportuniza, motiva, engaja e coordena a participação da comunidade escolar no processo de gestão da escola, a qualidade da adesão dos membros de cada segmento depende de cada um, é uma ação pessoal que envolve senso de pertencimento, de corresponsabilidade e de compromisso com a instituição da qual faz parte, o que também envolve a ação do diretor, à medida que age com firmeza e autoridade na coordenação da ação de cada segmento, ao diretor cabe oportunizar, engajar e considerar a participação da comunidade escolar, mas também cabe cuidar para que essa participação seja efetiva e em conformidade com o propósito do projeto e a função social da escola.

De acordo com Sammons (2008 *apud* Silva, 2018), as três principais características de um diretor que exerce sua liderança são: firmeza e objetividade; enfoque participativo que envolve outros agentes escolares e; autoridade profissional. Vale lembrar que o diretor tem responsabilidade maior na condução das ações de gestão da escola, mas a gestão não se centra unicamente na figura do diretor, como já dito, estas ações devem ser compartilhadas com a



comunidade escolar e estar em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade, que é consultivo e deliberativo.

Portanto, a participação mencionada neste e em qualquer texto sobre gestão democrática da escola pública implica que a comunidade escolar, representada por seus diversos segmentos, esteja ativamente envolvida na escola. Isso inclui participar das discussões sobre os problemas enfrentados, contribuir na definição de ações para resolvê-los, colaborar no planejamento de estratégias para melhorar a qualidade da educação oferecida pela escola e avaliar a implementação dessas ações, abrangendo não apenas aspectos pedagógicos, mas também administrativos e financeiros. A base estrutural dessa participação é o Conselho Deliberativo, que, conforme a legislação, deve ser composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto, a participação no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do PPP é crucial em um modelo de gestão democrática participativa.

Conforme Bressan (2023), o CDCE é um órgão colegiado composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo pais, alunos, membros do corpo docente e direção escolar. Este conselho desempenha um papel fundamental na tomada de decisões que abrangem as dimensões administrativa, financeira e pedagógica da escola. Dessa forma, ele representa uma forma de gestão na qual a liderança é compartilhada por um grupo de pessoas que possuem autoridade igualitária.

O Conselho Deliberativo, portanto, constitui-se em um importante espaço de discussão, de caráter consultivo e/ou deliberativo, base importante para concretização da gestão democrática na escola, como define o artigo 17 da Lei n. 7.040/1998:

Art. 17 O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é um organismo deliberativo e consultivo das diretrizes e linhas gerais desenvolvidas na unidade escolar e se constitui de profissionais da educação básica, pais e alunos, em mandato de dois anos, constituído em Assembleia Geral (Mato Grosso, 1998b, s/p).

Quanto a sua constituição, o Conselho Deliberativo possui uma composição estabelecida também pela lei, a qual contempla a comunidade escolar em representação e porcentagem por segmento da escola, como se pode comprovar no artigo 18 da lei em análise:

Art. 18 O Conselho Deliberativo da comunidade Escolar deverá ser constituído paritariamente por profissionais da educação básica, pais e alunos, tendo no mínimo 08 (oito) e no máximo 16 (dezesesseis) membros. 50% (cinquenta por cento) deve ser constituído de representante do segmento escolar e 50% (cinquenta por cento) de representantes da comunidade, sendo o diretor da escola membro nato do Conselho (Mato Grosso, 1998b, s/p).

Portanto, a gestão democrática implica em um processo de participação coletiva, no qual a efetivação na escola requer instâncias colegiadas de caráter deliberativo e a participação de

todos os segmentos da comunidade escolar na construção do PPP (Bressan, 2023). Considerando a existência e a importância do Conselho Deliberativo na escola, especialmente na efetivação da gestão democrática no ensino público, é oportuno descrever suas competências dentro da instituição, as quais estão distribuídas nos 23 incisos do artigo 31 da legislação vigente.

Através dos incisos do artigo 31, torna-se evidente o papel fundamental exercido pelo CDCE no processo de gestão da escola. Sua organização e atuação garantem que a comunidade escolar seja representada e participe ativamente da gestão educacional. Nessa perspectiva, o CDCE possui ações específicas que não apenas estruturam e organizam o conselho, mas também o capacitam para desempenhar seu papel como órgão de participação coletiva no processo de gestão escolar. Assim, compete ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar:

- I – Eleger o presidente, bem como o secretário e o tesoureiro;
- II - Criar e garantir mecanismos de participação da comunidade escolar na definição do Plano de Desenvolvimento Estratégico e do Projeto Político-Pedagógico e demais processos de planejamento no âmbito da comunidade escolar;
- III – Participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola;
- IV - Participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola;
- VI – Conhecer e deliberar sobre o processo e resultado da avaliação externa e interna do funcionamento da escola, propondo planos que visem a melhoria do ensino;
- VII – Deliberar, quando convocado, sobre problemas de rendimento escolar, indisciplina e infringências;
- VIII – Propor medidas que visem a equacionar a relação idade-série, observando as possibilidades da unidade de ensino;
- IX – Analisar o desempenho dos profissionais da unidade escolar, tendo assessoria de uma equipe habilitada na área e sugerindo medidas que favoreçam a superação das deficiências, quando for o caso;
- X – Acompanhar o processo de distribuição de turmas e/ou aulas da unidade escolar (Mato Grosso, 1998b, s/p).

O trecho citado revela que o artigo em análise começa por definir a estrutura e organização do CDCE, mas nos incisos II, III e IV, retorna à questão da gestão democrática, que é o cerne e a justificativa deste estudo dissertativo. É notável que os incisos mencionados destacam a participação da comunidade, cujos instrumentos de atuação incluem o PPP, o Plano de Desenvolvimento Estratégico (PDE) e o próprio CDCE.

Dessa forma, o CDCE não apenas desempenha um papel como órgão de participação na gestão escolar, mas também atua como um mecanismo fiscalizador e de avaliação contínua, garantindo a conformidade com a legislação vigente sobre o funcionamento e gestão da escola, como demonstrado pelos seguintes incisos ao definir suas competências:

- XI – Garantir a divulgação do resultado do rendimento de cada ano letivo, bem como um relatório das atividades docentes a comunidade;
- XII – Avaliar junto às instâncias internas, pedagógicas e administrativas, o estágio probatório dos servidores lotados na unidade escolar, de acordo com as normas constitucionais;
- XIII – Analisar planilhas e orçamentos para realização de reparos, reformas e ampliações no prédio escolar, acompanhando sua execução;
- XIV – Elaborar e executar o orçamento anual da unidade escolar;
- XV – Deliberar sobre aplicação e movimentação dos recursos da unidade escolar;
- XVI – Acompanhar e fiscalizar a folha de pagamento dos profissionais da educação da unidade escolar;
- XVII – Divulgar bimestralmente as atividades realizadas pelo Conselho;
- XVIII – Analisar, aprovar, acompanhar e avaliar os projetos a serem desenvolvidos pela escola;
- XIX – Elaborar e executar o orçamento anual da unidade escolar;
- XX – Deliberar sobre aplicação e movimentação dos recursos da unidade escolar (Mato Grosso, 1998b, s/p).

Ainda sobre as atribuições do CDCE, compete-lhe:

- XXI – Encaminhar ao Conselho Fiscal o balanço e o relatório antes de submetê-los a apreciação da assembleia geral;
- XXII – Encaminhar, quando for o caso, a autoridade competente, solicitação fundamentada de sindicância ou processo disciplinar administrativo para o fim de destituição de diretor, mediante decisão da maioria absoluta do Conselho Deliberativo;
- XXIII – Prestar contas dos recursos que forem repassados a unidade escolar:
  - a) Quando se tratar de recursos públicos, ao Conselho Fiscal, ao Fundo Estadual de Educação e ao Tribunal de Contas;
  - b) Quando se tratar de recursos de outras fontes, ao Conselho Fiscal e a Assembleia Geral (Mato Grosso, 1998b, s/p).

Considera-se essa legislação um avanço no sentido de estabelecer e apoiar a gestão escolar em todos os seguimentos, definindo ações que devem ser executadas, a fim de garantir o bom funcionamento da escola, assim como o cumprimento do seu papel na sociedade da qual faz parte.

Importante chamar a atenção para cada inciso deste artigo, os quais simplesmente ‘detalham’ a ação a ser executada pelo Conselho Deliberativo dentro da escola, o que na prática, já é um grande e importante passo para a efetivação da gestão democrática na instituição, pois em cada um deles há ações a serem desenvolvidas pelo Conselho para o funcionamento da escola e com a participação do coletivo, já que o Conselho é formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

#### **6.4. Lei Complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998**

Também no estado de Mato Grosso existe uma lei específica sobre gestão democrática, mais especificamente sobre os sujeitos deste modelo de gestão. A LC n. 50/1998 traz uma nova

visão sobre os segmentos que compõe a comunidade escolar, podendo ser considerada um divisor de águas nesta questão, pois, muito embora não trate especificamente da gestão democrática, ela define os agentes que fazem com que aconteça, incluindo-se neste grupo os servidores que antes não faziam parte do processo.

Tratando-se de gestão democrática, pano de fundo deste trabalho, a LC n. 50/1998, inicialmente, não parece contribuir muito com a proposta, porque não trata em nenhum de seus artigos desta questão específica, ainda que já fosse um modelo de organização funcional, existente e indicado para a gestão da escola pública. A gestão democrática em si, surgiu muito antes da LC n. 50/1998, tendo seu primeiro broto nascido no solo sagrado da Lei maior do país, a Constituição Federal, de 1988, na educação pública brasileira este formato de gestão é processual, acompanhando a estruturação da democratização do próprio país, mas estando ainda em processo de construção, posto que ainda não é uma realidade que se possa garantir para o todo.

Depois da Constituição Federal, de 1988, a LDB, em 1996, foi quem encarregou as instituições públicas de ensino de colocar em prática a ‘gestão democrática’, por meio de ações específicas de participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões que envolvem a escola.

A gestão democrática foi legalizada quando da promulgação da Carta Magna, em 1988. Já em 1996, com a publicação da LDB, consolida-se esse princípio, a partir da autonomia dada à unidade escolar para pensar seus projetos pedagógicos enquanto garantia constitucional (Bressan, 2023, p. 05).

A gestão democrática se configura em um sistema de gestão fundamentado na organização de ações que oportunizam, permitem e fazem uso da participação coletiva de todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar, no processo de gestão da instituição. Não se trata de uma participação eventual e descompromissada, mas de uma participação ativa, responsável, comprometida e permanente, a qual parte da construção do projeto que norteia a escola, passando por sua aplicação e sua avaliação no decorrer do processo.

Como diz Bressan (2023), com base no que se registra tanto na Constituição Federal quanto na LDB, pressupõe-se que as instituições escolares se organizem nos termos da gestão democrática, essa tem a ver com a ampla participação da comunidade escolar na tomada de decisões da escola, a qual é considerada como uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na *práxis* grupal. É aí que entra a contribuição e a importância da LC n. 50/1998 para este trabalho. A Constituição Federal e depois a LDB lançam e definem como uma obrigação legal a implantação da gestão democrática na escola pública,

determinando a participação da comunidade escolar no processo de gestão. Mas quem é essa comunidade? Por quem é composta?

A resposta era uma antes da LC n. 50/1998, a comunidade escolar era composta por professores e gestores da escola, ou seja, por quem exercia o magistério. Após a LC n. 50, publicada no Diário Oficial em 1º de outubro de 1998, a resposta da pergunta anterior se torna mais ampla, contemplando também os profissionais não docentes da escola, que a partir desta data, passam a compor o grupo de Profissionais da Educação Básica, termo criado pela referida lei e que envolve não só quem exerce o magistério, mas os demais profissionais que trabalham na escola. “Art. 1º Essa lei complementar cria a carreira dos Profissionais da Educação Básica do sistema Público Educacional, tendo por finalidade organizá-la, estruturá-la e estabelecer as normas sobre o regime jurídico de seu pessoal” (Mato Grosso 1998a, s/p).

A implementação da carreira dos Profissionais da Educação Básica do sistema público educacional, estabelecida pela LC n. 50/1998, teve um impacto e uma relevância muito maiores do que inicialmente se previa. Com a introdução dessa categoria profissional, um segmento até então negligenciado no panorama educacional, praticamente inexistente no contexto da educação, emerge para ocupar um papel fundamental. O mais significativo é que essa categoria surge dotada de voz, de direito à participação e à valorização, tendo também o direito de contribuir para a construção da educação oferecida pela escola na qual desempenha suas funções. Estamos falando dos PNDs, dentre estes, o presente trabalho analisa a situação dos TAEs, seu percurso para a profissionalização e sua atuação no processo de gestão da escola em que trabalham.

Como já mencionado no decorrer deste trabalho, o processo histórico da profissionalização dos TAEs é composto por lutas, derrotas e algumas conquistas. Uma destas conquistas é a LC n. 50/1998, que faz destes servidores profissionais da educação, com direitos e responsabilidades com o ensino da instituição que representam. Essa mudança mexeu com a estrutura de gestão da escola, pois se ampliou o número de responsáveis pelo processo, ainda que se queira, não é mais possível centralizar o poder, o diretor e os professores, já não são mais os únicos a participarem das tomadas de decisão da escola. “Essa visão implica na descentralização do poder, ou seja, que as decisões não se restrinjam à figura do diretor, o que caracterizaria a materialização de um poder autoritário” (Bressan, 2023, p. 05).

O artigo 2º, da mesma lei, trata de esclarecer quem são os profissionais da educação de que trata o documento. Para que não haja dúvida de que os TAEs, assim como os AAEs são de fato e legalmente parte da educação e, por assim ser, corresponsáveis por ela também.

Art. 2º Para os efeitos desta lei complementar, entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnicos Administrativos Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica (Mato Grosso 1998ª, s/p).

Não obstante, o artigo 3º ainda detalha:

A carreira dos Profissionais da Educação Básica é constituída de três cargos:

I – Professor – composto das atribuições inerentes às atividades de docência, de coordenação e assessoramento pedagógico, e de direção escolar;

II – Técnico Administrativo Educacional – composto de atribuições inerentes às atividades de administração escolar de multimeios e didáticos e outras que exijam formação específicas e;

III – Apoio Administrativo Educacional – composto de atribuições inerentes às atividades de nutrição escolar, de manutenção de infraestrutura e de transporte ou requeiram formação em nível de Ensino Fundamental (Mato Grosso 1998ª, s/p).

Portanto, no que se refere à gestão escolar, às vistas da lei, não existe mais um único protagonista, um único sujeito centralizador. O que há, ou deve haver, é um grupo corporativo, que deve caminhar e trabalhar juntos para construir a educação que se espera para os estudantes. O que existe, ou deve existir, é um compartilhamento de responsabilidades, de discussões responsáveis, de busca de solução para os problemas e conflitos existentes, de ações práticas e de tomada de decisões em benefício da melhoria do ensino oferecido pela instituição, tudo isso deve partir, prioritariamente, do planejamento das ações, que se materializa na construção do PPP da escola.

O PPP é o manual de estruturação e funcionamento da escola, o qual deve se basear na participação coletiva, envolvendo a representação de todo e de cada um dos segmentos que compõe a escola, pautando-se sempre no respeito às diferenças e na equidade, para oferecer uma educação de qualidade à todos os estudantes, considerando suas especificidades, mas dando a todos a condição de aprender, de progredir e ter a formação necessária à sua vivência cidadã e sua realização como profissional e como pessoa.

Este modelo de gestão da escola é democrático, para assim ser, precisa ter como base, além da participação coletiva, também outras características que a tornam efetivamente democrática, sendo imprescindível que cada segmento envolvido atue com interesse, responsabilidade e compromisso com a instituição, sendo ciente de seu papel enquanto membro da comunidade escolar.

Na gestão escolar são essenciais os quatro pilares da gestão democrática: participação, autonomia, descentralização do poder e transparência das ações. Elas são as categorias, ou melhor, os elementos fundantes da administração democrática e se inter-relacionam (Brasil, 2015, s/p).

Neste sentido, Souza e Santos (2021) dizem que a administração democrática e participativa será refletida à luz dos princípios de uma gestão escolar na qual é fundamental a participação de todos os usuários da unidade de ensino no processo de resoluções de conflitos, decisões, reflexões e mudanças.

Os TAEs, como descritores e objeto deste trabalho, podem enfim, dialogar com os demais segmentos, participar e contribuir com a gestão da escola. No entanto, é preciso que o engajamento destes, seja uma iniciativa do gestor, que deverá oportunizar, estimular e valorizar a participação do TAE, mas também é uma ação que depende do próprio TAE, que precisa se entregar para a proposta, assumir seu papel na escola, com interesse, com entusiasmo, com responsabilidade, com sentimento de pertencimento.

A gestão democrática depende da atitude do coletivo, mas principalmente, depende de atitude pessoal, de cada um dos envolvidos. Nenhuma lei determina a qualidade da ação de um sujeito, pode até determinar sua execução, mas a qualidade desta depende da individualidade de cada um.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996).*

A realização da presente dissertação possibilitou, entre outras coisas, a compreensão da situação atual dos TAEs, incluindo seu papel e participação na gestão da escola, a ciência das dificuldades enfrentadas no decorrer do processo histórico de luta deste segmento por sua profissionalização e consequente valorização, assim como da complexidade da questão democrática no contexto de gestão da escola pública.

Com a investigação, pode-se concluir que o percurso histórico da profissionalização dos TAEs fora longo e repleto de obstáculos e derrotas. No entanto, também ficou evidente que houve avanços consideráveis no mesmo percurso, avanços estes que marcaram a história desta trajetória, alguns se tornando divisores de águas. Para um segmento que antes nem mesmo era considerado como parte da escola, ser hoje legal e oficialmente parte da educação é um avanço, uma mudança que não se pode ignorar.

Os TAEs, atualmente reconhecidos como profissionais da educação, obtiveram o direito legítimo de participar ativamente das decisões que moldam o destino da escola. Isso inclui não apenas a contribuição na elaboração, aplicação, acompanhamento e avaliação do PPP, mas também o direito de integração ao Conselho Deliberativo. Além disso, têm o direito de pleitear e, caso decidido coletivamente, assumir cargos de gestão na escola em que atuam. Essa conquista representa um avanço significativo e crucial para a valorização e reconhecimento do papel dos TAEs no contexto educacional.

No entanto, ao alcançar o objetivo principal deste trabalho, que é o de analisar o papel dos técnicos administrativos no processo de gestão da escolar, concluiu-se que, apesar da realidade positiva apresentada acima, a investigação evidenciou também uma problemática, o papel dos TAEs na escola, como profissionais da educação e, por extensão, como responsáveis pela gestão da instituição, ainda não foi integralmente incorporado, nem pela sociedade, nem pelo próprio segmento, fato que compromete a atuação e a participação destes na gestão da escola.

Além desta conclusão, respondida pelo alcance do objetivo geral, a investigação permitiu também alcançar os objetivos específicos de: descrever a retrospectiva da profissionalização dos TAEs; analisar o modelo de gestão que se evidencia na educação de MT; dissertar sobre a participação e engajamento dos TAEs no processo de gestão da escola e; de



forma clara e bastante relevante, evidenciar a Gestão Democrática como meio para a melhoria da educação e, conseqüentemente, do papel da escola na sociedade.

Por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental, chegou-se à conclusão de que o papel do TAE, hoje, na escola, não é mais de um simples colaborador cuja responsabilidade se limita à secretaria e à parte documental desta. Segundo a literatura e a documentação oficial, o TAE “É” um profissional da educação e por assim ser, possui responsabilidades no trabalho desenvolvido pela escola, na educação dos estudantes e na qualidade da educação ofertada pela instituição, assim como o são os professores e demais membros da comunidade escolar. Ainda que assim seja, em termos legais e oficiais, na prática essa realidade ainda não se concretizou no todo, não no que se refere à participação dos TAEs no processo de gestão da escola da qual fazem parte.

A conquista do direito de fazerem parte da pasta da educação, de serem oficializados como profissionais da educação, teve efeito de mudança evidente somente no que tange à escolarização dos servidores não docentes e a valorização salarial destes, posto que essa foi, inclusive, uma exigência da lei para o enquadramento destes servidores. No entanto, a mudança de modo concreto e evidente não passou muito deste ponto, pois, no que se refere ao papel assumido por estes servidores dentro e na gestão da escola, a mudança se mostra acanhada e, em muitos casos, até inexistente.

Há, de fato, uma abertura legal para a participação efetiva e permanente dos TAEs no processo de gestão da escola, mas essa participação ainda não acontece como determina a lei, sendo uma ocorrência muitas vezes ocasional e inconsistente, fato relevante que não pode ser ignorando, pois compromete a qualidade da educação ofertada pela escola.

Embora a legislação seja uniforme para todas as instituições de ensino público, a postura adotada pelo profissional TAE e as condições oferecidas para sua participação no processo de gestão variam de uma escola para outra e de um estado para outro. A efetiva participação desses profissionais depende tanto da oportunidade concedida pelo gestor da escola quanto da atitude do próprio TAE. Essa pode oscilar entre um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, o que resulta em um engajamento ativo no processo de gestão e uma postura de desinteresse ou isenção das responsabilidades educacionais da escola.

O fato contribui muito para que o modelo de gestão mais evidente nas escolas não seja ainda a democrática. A gestão democrática somente tem forma definida em documentos oficiais e nas aspirações de teóricos simpatizantes da proposta. Na prática cotidiana, a gestão da escola ainda não atingiu este nível, conseqüência de uma série de fatores que tornam a questão complexa e difícil de transformação.

A participação do TAE na gestão da escola inclui, além da oferta da oportunidade, também o interesse pessoal, a atitude de pertencimento e o engajamento responsável no processo. É, sem dúvida, uma realidade trabalhosa, mas com grandes possibilidades de resultados positivos para a escola, para a educação e, conseqüentemente, para os estudantes.

A participação coletiva, base da gestão democrática, é a melhor e a mais justa forma de gestão da escola pública, pois envolve o compartilhamento de ideias, a abordagem e a busca de solução para os problemas da escola pelo coletivo, assim como a elaboração de projeto para a melhoria da educação, o que, conseqüentemente, resulta no melhor cumprimento do papel da escola na sociedade.

Nesta perspectiva, torna-se urgente refletir e rever o modelo de gestão que predomina do ensino público atualmente, assim como as relações estabelecidas entre escola e comunidade escolar, identificando os entraves e obstáculos que impedem a participação coletiva na construção do projeto e na gestão da escola, revendo atitudes, buscando adesão e engajamento por parte de cada segmento da comunidade escolar. É preciso voltar o olhar para a escola enquanto instituição social, cuja finalidade vai muito além de ensinar a ler e a escrever, considerando a ampliação histórica de sua função na sociedade na qual está inserida.

Neste cenário claramente social, não se pode pensar e menos ainda possibilitar uma gestão de escola que não seja com a participação daqueles que a constitui, uma gestão que se desvie do projeto que, por lei, deve ser construído pela coletividade, que se desvie da democracia, que deveria ser o pano de fundo de todas as suas ações.

Ainda há muito o que pesquisar, entender e considerar, é ainda cedo para definir um conceito, mas é certo que a proposta legal da gestão escolar democrática se encontra distante do que consta em documentos, sendo necessário, antes de tudo, uma mudança de posicionamento/atitude por parte daqueles que podem mudar essa realidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcia Galdino. **Gestão Escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública**. 2017, 99f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo/SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20452>. Acesso em: 12 mar. 2023
- ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira; SANTOS, Jocilene Barboza dos. Projeto Arara Azul: pioneiro na construção da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 3, n. 5, p. 451-462, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>35>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Editora Edições 70, 1977.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras**, [S.d.]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 27 maio, 2023.
- BEERGAMO, Edmir Aparecido. Gestão democrática na escola pública brasileira, uma luta para transformá-la em realidade concreta, principalmente por meio da formação dos professores; In: V Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2005, 5, Curitiba/PR. **Anais: [...]**. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.
- BESSA, Dante Diniz. A carreira dos funcionários da educação: a concepção de formação do PROFUNSIONÁRIO. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 10, n. 18, p. 201-214, jan./jun. 2016.
- BRASIL. CAPES. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 27 maio, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal; Assembleia Constituinte, 1988.
- BRASIL. Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política de formação dos Profissionais da educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNSIONÁRIO, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2010.
- BRASIL. Lei n. 12.014, 06 de agosto de 2009. Altera o artigo 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007/2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/2010/2009/Lei/L12014.htm). Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, ago. 2023.
- BRASIL. Lei n. 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de

Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental; MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16/2005, de 3 de agosto de 2005. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 27 de agosto de 2005. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CEB/CNE n. 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2005.

BRESSAN, Mariele Zawierucka. Gestão democrática, conselhos escolares e planejamento participativo e estratégico. **SciELO Preprints**, [S.l.], ago. 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6551>. Acesso em: 05 nov. 2023.

COELHO, Adriano de Sales. **Gestão Escolar e Inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação**. 2011, 179f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo/SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9606> . Acesso em: 12 mar. 2023.

COMODORO. **Lei n. 1.145, de 18 e fevereiro de 2009**. Altera o anexo V da Lei Municipal n. 1.068 de 04 de abril de 2008, criando e extinguindo cargos, e dá outras providências. Comodoro/MT: Gabinete do Prefeito Municipal, fev. 2009.

CONAPE. Conferência Nacional Popular de Educação. **Documento Referência**. Natal/RN, ago. 2022. Disponível em: [https://fnpe.com.br/wpcontent/uploads/2022/02/documento\\_referencia\\_da\\_conape\\_2022\\_final.pdf](https://fnpe.com.br/wpcontent/uploads/2022/02/documento_referencia_da_conape_2022_final.pdf). Acesso em: 03 nov. 2023.

CUNHA, Murilo Bastos. Análise de conteúdo, uma técnica de pesquisa. **Revista de Biblioteconomia**, Brasília/DF, v. 11, n. 2, 1983. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/77671>. Acesso em: 05 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão em Educação Escolar**. 4. ed. Cuiabá/MT: Universidade Federal do Mato Grosso; Rede e-tec; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=33](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33). Acesso em: 03 set. 2022.

FILPO, Sara. **Pedagogia Descomplicada**®. [S.l.]: Filpos Digital, 2023. Disponível em: <https://pedagogiadescomplicada.com>. Acesso em: 30 out. 2023.

FLACH, Simone de Fátima. Contribuições Para o Debate Sobre a Qualidade Social da Educação na Realidade Brasileira. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí/RS, ano 27, n. 87, jan./jun. 2012.

FLACH, Simone de Fátima; SAKATA, Kelly Letícia da Silva. O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, Brasília/DF, v. 32, n. 2, p. 549-569 maio/ago. 2016.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza/CE: Editora UEC, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo** 3. ed. Brasília/DF: Editora Liber Livro, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2019.

FREIRE JUNIOR, José de Miranda. **Formação Continuada de Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal da Paraíba**: um Estudo Sobre sua (Des)articulação com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PB/2022. 2022, 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26027>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Eniete de Oliveira Campos; MACHADO, Alex Fernandes da Veiga; SOUZA, Helton Nonato de. A importância dos técnico-administrativos em educação do câmpus Rio Pomba do IF sudeste MG na consolidação do Ensino Médio integrado através da gestão democrática-participativa. **Revista e-Mosaicos**, Maracanã/RJ, v. 9, n. 21, p. 93-106, maio, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46442/34430>. Acesso em 04 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo/SP, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2023.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2007.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Ângela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 98, n. 250, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2991>. Acesso em: 10 maio 2023.

JUÍNA. **Lei complementar n. 1.399, de 20 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e subsídio dos profissionais da educação básica do município de Juína/MT, e dá outras providências. Juína/MT: Leis municipais, dez. 2012.

JUÍNA. Lei n. 429, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a lei orgânica dos profissionais da educação básica do município de Juína. Juína/MT: Leis municipais, dez. 1996.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna/BA: Editora Via Litterarum, 2010.

LIMA, Fábio Alves de. **Gestão Escolar Democrática, Participação e Autonomia:** realidade ou utopia. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19451>. Acesso em: 13 mar. 2023.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**, 10. ed. São Paulo/SP: Editora Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão democrática da escola, ética e salas de aula.** São Paulo/SP: Editora Cortez, 2005.

MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. Os mecanismos de participação e a gestão democrática: um desafio da escola. In: Seminários Regionais ANPAE, 2011. **Minicursos**, p. 20-21, 2011. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/3minicursos/IagriciMariadeLimaMaraanhao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 24, n. 83, ago. 2003.

MATO GROSSO. **Lei complementar n. 50**, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá/MT: Palácio Paiaguás, out. 1998a.

MATO GROSSO. Lei n. 7.040, de 1º de outubro de 1998. Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. **Diário Oficial (DO)**, Cuiabá/MT, out. 1998b.

MATO GROSSO. Lei n. 7.892, de 29 de abril de 2003. Modifica a alínea “b” do inciso II do artigo 31 da Lei n. 7.360, de 14 de dezembro de 2000. **Diário Oficial (DO)**, Cuiabá/MT, abr. 2003.

MATO GROSSO. Lei Ordinária n. 7793 de 5 de dezembro de 2002. Altera a redação do inciso III do artigo 56 da Lei n. 7.040, de 1º de outubro de 1998, que estabelece a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação de Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas unidades de ensino. **Diário Oficial (DO)**, Cuiabá/MT, dez. 2002.

MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Secretaria Escolar (PPC)**. Cuiabá/MT: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2013.

MILITAO, Silvio Cesar Nunes. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. **Horizontes**, Itatiba/SP, v. 37, n. e019007, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.614>. Acesso em: 10 out. 2022.

MONLEVADE, Antônio Cabral. **Funcionários de Escolas**: cidadãos, educadores, profissionais e gestores. Cuiabá/MT: Universidade Federal do Mato Grosso; Rede e-tec; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3341102-disciplinas-form-pedagogica-caderno-01-funcionarios-de-escola-cidadaoeducadoresprofissionais-e-gestores-pdf&category\\_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3341102-disciplinas-form-pedagogica-caderno-01-funcionarios-de-escola-cidadaoeducadoresprofissionais-e-gestores-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 set. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/TO v. 8, n. 55, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/article/view>. Acesso em: 13 nov. 2021

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo/SP, ano 03, v. 03, n. 08, p. 103-115, ago. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papelsocial-da-escola.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

OLIVEIRA, Nair Mendes de; BILIO, Maria Geni Pereira; GOMES, Enerci Candido; CAMPOS, Maria das Graças. Os reflexos da formação continuada em serviço por meio do programa PROFUNCIÓNÁRIO: a percepção dos cursistas. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT v. 4, n. 1, p. 334-354, 2019.

OLIVEIRA, Silvia Regina de. O PROFUNCIÓNÁRIO como política de formação: o caso dos taes de um município do MT. **Revista Tecnologias educacionais em rede - Re TER**, Santa Maria/RS, v. 2, n. 1, 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2012.

POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Brasília/DF, v. 33, n. 3, p. 835 - 849, set./dez. 2017.

PRADO, João Ferreira do. **Gestão escolar e Escola democrática**: ações e reflexões. 2003. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo/SP, 2003. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9995>. Acesso em: 24 abr. 2023

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, Pontal do Araguaia/MT, v. 33, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SEDUC/MT. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. **Site principal**, 2021. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/>. Acesso em: 09 out. 2022.

SILVA, Liane Specke da. **Carreira Docente e Técnica Administrativa em Educação: o olhar desses sujeitos coletivos e a análise de suas relações hierárquicas e de trabalho em uma Universidade Federal**. 2018, 168f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre/RS, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7497>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SOARES, Francisco Edésio Carlos. **A influência da ética para gestão democrática nas escolas: uma análise da gestão escolar**. 2016, 73f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo/RS, 2016. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/754>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 1–13, 2019.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo/MG, v. 20, n. 43, p. 64-83, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em 20 fev. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Gestão: CNE aprova matriz para diretores. **Boletim Aprendizagem em foco**, São Paulo/SP, n. 61, maio, 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão escolar no Brasil**. 2006, 333f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo/SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10567>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba/PR, v. 34, n. 68, mar./abr. 2018.

SOUZA, Talita Silva; SANTOS, Maria de Lourdes Leal dos. Gestão democrática na perspectiva de educação integral: o programa “São Paulo integral” na EMEF Aclamado. **Revista Internacional de Debates da Administração e Públicas**. São Paulo/SP, v. 6, p. 1-15 jan./dez. 2021.

VARGAS, Claudia Amélia. **O programa PROFUNCIÓNÁRIO e a valorização e profissionalização dos/as servidores/as não docentes da educação básica**. 2015, 80f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia/GO, 2015.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1998. p. 11-35.



VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Brasília/DF, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana De Educación**, Madrid/Espanha, n. 67, p. 19-38, 2015

ZIMMERMANN, Jack Márcio Maria. **Políticas de valorização dos técnicos em assuntos educacionais (TAE) no estado de Mato Grosso: formação, salário e carreira**. 2022. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2022.