ANÁLISE DO ENGAJAMENTO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL

ANALYSIS OF ENGAGEMENT AND PARTICIPATION IN EDUCATIONAL ADMINISTRATIVE MANAGEMENT BY TECHNICAL STAFF

Dellker Berigo de Souza

Escola Estadual Rui Barbosa. Araguainha, MT - Brasil
Mestre em Educação. E-mail: dellkerberigo2016@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8282-8255

Edite Maria Sudbrack

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Erechim, RS, Brasil
Pós-Doutora em Educação. E-mail: sudbrack@uri.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-9591-8038

Submissão: 05-04-2024 Aceite: 13-05-2024

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar o papel do Técnico Administrativo Educacional (TAE) na gestão escolar, com ênfase na gestão democrática. Busca-se responder a problemática: como a atuação do TAE influencia no funcionamento e nos resultados da escola? A pesquisa aborda a participação dos TAEs no Projeto Político Pedagógico (PPP) e em outras ações relacionadas à gestão escolar. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, foram consultados o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n. 7.040/1998 e a Lei Complementar (LC) n. 50/1998. Esses documentos foram estudados para compreender o embasamento legal da condição dos TAEs no contexto educacional. A análise revelou avanços, mas também evidenciou que os TAEs ainda não são plenamente reconhecidos como profissionais da educação. A pesquisa 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.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Revista Vivências | Erechim | v. 21 | n. 43 | p. 213-229 | jul./agos. 2025
DOI: https://doi.org/10.31512/vivencias.v21i43.1358

Abstract: The present study aims to analyze the role of the Educational Administrative Technician (TAE) in school management, with an emphasis on democratic management. The aim is to answer the problem: how does the TAE's performance influence the functioning and results of the school? The research addresses the participation of TAEs in the Pedagogical Political Project (PPP) and in other actions related to school management. Using bibliographical research and documentary analysis, 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 research 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.

Introdução

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 (Furtado; Machado; Souza, 2020).

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.

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.

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 os TAEs, pais e outros membros relevantes da comunidade escolar.

Nesse sentido, a proposta do estudo se justifica na possibilidade não só uma visão da situação, mas uma reflexão a respeito do papel dos TAEs no dia a dia e na gestão da escola, mas, 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.

O estudo buscou analisar o papel dos TAEs no contexto escolar, analisando o engajamento e a participação destes na construção do projeto e 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.

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.

Metodologia

A metodologia selecionada para conduzir o presente estudo foi a pesquisa bibliográfica. Este método permitiu uma abordagem abrangente, na qual realizamos consultas e análises minuciosas de uma variedade de fontes acadêmicas. Estas incluíram artigos, teses, dissertações, livros e outros materiais, tanto em formatos físicos quanto virtuais. Exploramos essas fontes em diversas plataformas e espaços acadêmicos, buscando reunir uma ampla gama de perspectivas e informações relevantes para o nosso estudo. Essa abordagem nos proporcionou uma base sólida para a compreensão do tema em questão e a formulação de nossas análises e conclusões.

Além disso, para aprimorar a qualidade desta investigação, também conduzimos análises de documentos relevantes. O conteúdo desses documentos contribuiu significativamente para nossa compreensão da situação dos TAEs, bem como das políticas públicas voltadas para a valorização desse segmento.

Referencial teórico

Neste referencial teórico vamos abordar diversos aspectos relacionados a atuação do TAE, visando atender ao objetivo de analisar o papel do TAE na gestão escolar, com ênfase na gestão democrática. A Instituição Escolar será discutida como ponto de partida, destacando-se a relevância dos TAEs na administração dos recursos e no funcionamento da escola. Em seguida, será explorada a história de luta pela profissionalização dos TAEs, examinando suas conquistas e desafios ao longo do tempo. Posteriormente, serão analisadas as políticas públicas de valorização profissional dos TAEs, avaliando seus impactos na prática e na percepção desses profissionais.

Revista Vivências | Erechim | v. 21 | n. 43 | p. 213-229 | jul./agos. 2025
DOI: https://doi.org/10.31512/vivencias.v21i43.1358

Além disso, será discutida a importância da participação ativa dos TAEs na gestão escolar, destacando seu potencial para promover mudanças positivas e contribuir para uma gestão mais democrática. Em seguida, serão exploradas as práticas e desafios enfrentados pelos TAEs na promoção da gestão democrática nas escolas, assim como as possíveis estratégias para superar esses desafios. Por fim, serão examinados documentos oficiais, como legislação educacional e diretrizes curriculares, para compreender como esses documentos influenciam o papel e a atuação dos TAEs na gestão escolar, especialmente no contexto da gestão democrática.

A Instituição Escolar

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.

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.

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.

Profissionalização dos TAEs: uma história de luta

No Brasil, a história dos funcionários das escolas públicas, bem como a construção de sua identidade, iniciou-se 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[1] é considerado o precursor do programa PROFUNCIONÁRIO[2] 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

1 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

2 PROFUNCIONÁRIO - 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

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).

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, 1998).

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.

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 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 pela 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

Revista Vivências | Erechim | v. 21 | n. 43 | p. 213-229 | jul./agos. 2025
DOI: https://doi.org/10.31512/vivencias.v21i43.1358

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.

Seguindo no estudo de 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).

TAES e as políticas públicas de valorização profissional

De acordo com Oliveira (2021), a história dos funcionários das escolas públicas no Brasil e a construção de sua identidade remontam a um período anterior à promulgação da LDBEN e da Lei n. 12.014/2009, que modificou o artigo 61 da LDBEN, proposta pela ex-senadora Fátima Cleide (PT/RO), assim como da LC n. 50/1998. A valorização dos profissionais TAEs é resultado de uma longa e desafiadora trajetória histórica, na qual esses trabalhadores enfrentaram obstáculos que, por muito tempo, limitaram suas possibilidades de ascensão fora das funções tradicionais desempenhadas nas secretarias escolares.

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.

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 e são profissionais da educação. Assim, a LC n. 50, em seu artigo 1º, decreta: "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, 1998, 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 (Mato Grosso, 1998, s/p).

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 papeis, agora seu principal foco de trabalho é o aluno, seu aprendizado, sua formação. 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.

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.

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. Segundo Oliveira (2021), 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.

Revista Vivências | Erechim | v. 21 | n. 43 | p. 213-229 | jul./agos. 2025
DOI: https://doi.org/10.31512/vivencias.v21i43.1358

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).

Programas como o PROFUNCIONÁRIO, o Arara Azul e outros projetos voltados para a formação e valorização profissional dos Profissionais Não Docentes (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 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).

TAES: participação, engajamento e a mudança necessária no processo de gestão

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).

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.

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.

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. 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.

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).

TAES e a gestão democrática na escola: realidade e possibilidades

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

Revista Vivências | Erechim | v. 21 | n. 43 | p. 213-229 | jul./agos. 2025
DOI: https://doi.org/10.31512/vivencias.v21i43.1358

de cargos mais elevados aos mais simples servidores. É preciso 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.

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).

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.

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.

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 (Veiga, 2002).

É importante ressaltar que, além dos pais, da comunidade e dos professores, o segmento administrativo, incluindo os TAEs, também é parte integrante da escola e, por direito, deve ser considerado para participar ativamente da gestão escolar. Reconhecer isso é crucial, pois embora muitas pessoas possam desejar contribuir para a formação e o desenvolvimento da comunidade escolar, 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 as mudanças desejadas. Isso sugere um nível básico de consciência, no qual buscam os benefícios sem estar dispostos a enfrentar os desafios associados (Lück, 2012).

Em seguida, este estudo analisará documentos relevantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, a Lei Complementar n. 50/1998 e a Lei n. 1040/1998.

A voz dos documentos

Nesta parte dos estudos, passa-se à análise dos documentos que foram eleitos como mais significativos para este estudo. 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.

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.

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.

Vemos que os incisos I e II, do artigo 14 da LDB, envolvem e chamam para a participação 'todo' o corpo constituinte 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 a chave para a democratização real e efetiva da escola pública e, consequentemente, 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.

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

Revista Vivências | Erechim | v. 21 | n. 43 | p. 213-229 | jul./agos. 2025
DOI: https://doi.org/10.31512/vivencias.v21i43.1358

da gestão democrática para o alcance da melhoria do ensino pretendido pela sociedade e órgãos responsáveis.

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).

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.

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.

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).

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.

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).

Considerações finais

O estudo realizado proporcionou alguma compreensão da situação atual dos TAEs nas escolas, destacando seu papel e participação na gestão escolar. Foi possível perceber as dificuldades enfrentadas ao longo do histórico de luta desses profissionais por sua profissionalização e valorização, bem como, a complexidade da questão democrática no contexto da gestão escolar pública.

O percurso histórico da profissionalização dos TAEs revelou uma trajetória marcada por avanços consideráveis, apesar dos obstáculos e derrotas enfrentadas. A conquista do reconhecimento legal como profissionais da educação permitiu-lhes participar ativamente das decisões que moldam o destino da escola, incluindo a integração nos processos de elaboração, aplicação, acompanhamento e avaliação do PPP, além do direito de pleitear cargos de gestão na escola.

No entanto, apesar dos avanços, o estudo evidenciou que o papel dos TAEs na gestão escolar ainda não foi totalmente incorporado, tanto pela sociedade quanto pelo próprio segmento, comprometendo sua atuação e participação efetiva. Embora haja abertura legal para sua participação, muitas vezes ela é ocasional e inconsistente, variando de acordo com a postura do gestor da escola e do próprio profissional.

A gestão democrática, apesar de ser uma aspiração presente em documentos oficiais, ainda não é uma realidade concreta nas escolas, devido a uma série de fatores que dificultam sua implementação. A participação coletiva dos diversos membros da comunidade escolar é vista como fundamental para melhorar a qualidade da educação oferecida e o cumprimento do papel da escola na sociedade.

Diante desse cenário, é urgente refletir sobre o modelo de gestão predominante nas escolas públicas, identificar os obstáculos que impedem a participação coletiva e buscar uma mudança de atitude por parte de todos os envolvidos na comunidade escolar. A gestão escolar democrática deve ser o objetivo a ser alcançado, pois envolve a participação de todos na construção do projeto educativo e na tomada de decisões, refletindo os princípios democráticos fundamentais.

Revista Vivências | Erechim | v. 21 | n. 43 | p. 213-229 | jul./agos. 2025
DOI: https://doi.org/10.31512/vivencias.v21i43.1358

Referências

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.

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 - PROFUNCIONÁRIO, 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. 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 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.

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. Acesso em: 03 nov. 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. Acesso em: 03 set. 2022.

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 (RBPAE)**, Brasília/DF, v. 32, n. 2, p. 549-569 maio/ago. 2016.

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.

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.

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.

Revista Vivências | Erechim | v. 21 | n. 43 | p. 213-229 | jul./agos. 2025
DOI: https://doi.org/10.31512/vivencias.v21i43.1358

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-cidadaoseducadoresprofissionais-e-gestores-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 set. 2022.

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 PROFUNCIONÁRIO: a percepção dos cursistas. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT v. 4, n. 1, p. 334-354, 2019.

OLIVEIRA, Silvia Regina de. O PROFUNCIONÁRIO 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.

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 (RBPAE)**, 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

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.

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.

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 (RBPAE)**, Brasília/DF, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

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.