

Democracia e participação colegiada no contexto de uma escola pública do Maranhão

ARTIGO

Alexandre Viana Verdeⁱ 

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Diego Rodrigo Pereiraⁱⁱ 

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Maria José Pires Barros Cardozoⁱⁱⁱ 

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre educação, democracia e participação, e sua repercussão no contexto da escola pública. Considerando os fundamentos metodológicos do ciclo de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016), partiu-se do pressuposto da escola como produtora de discursos próprios, que devem ser analisados e compreendidos em contextos específicos. A metodologia baseou-se na abordagem qualitativa, mediante pesquisas bibliográfica, documental e de campo, com aplicação de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados junto aos membros do Colegiado Escolar de uma instituição da rede pública do estado do Maranhão. Fundamentada na análise do discurso (Foucault, 2014), a partir dos dados coletados, identificou-se o predomínio da democracia via participação colegiada e, por vezes, a falta de compreensão do papel dos órgãos colegiados na gestão escolar, bem como a centralidade do gestor escolar nos processos participativos.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Participação.

Democracy and collegiate participation in the context of a public school in Maranhão

Abstract

This article aims to analyze the relationship between education, democracy and participation, and its repercussion in the context of public schools. Considering the methodological foundations of the policy cycle (Ball; Maguire; Braun, 2016), we started from the assumption of the school as a producer of its own discourses, which must be analyzed and understood in specific contexts. The research was based on a qualitative approach, bibliographical, documentary and field research, using semi-structured interviews as a data collection instrument with members of the School Collegiate of a public institution in the state of Maranhão. Based on discourse analysis (Foucault, 2014), from the data collected, the predominance of democracy via collegiate participation and, sometimes, a lack of understanding of the role of collegiate bodies in school management, as well as the centrality of school manager in participatory processes.

Keywords: Education. Democracy. Participation.

1 Introdução

2

Com o processo de redemocratização no Brasil, a partir de 1985, ficou assegurado na Constituição Federal (CF) de 1988 e, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (LDBEN), o princípio da gestão escolar democrática do ensino público, revelando um novo modelo de organização escolar, baseada nos princípios da democracia, autonomia e participação, em oposição ao caráter centralizador e burocrático que vinha sendo conduzido no campo da administração escolar.

Nas escolas públicas brasileiras, a efetivação da gestão democrática passou a ser condicionada mediante a escolha dos gestores pela comunidade escolar e ao modelo de participação colegiada, legalmente formada por conselho ou colegiado escolar¹, conselho de classe, grêmio estudantil, associação de pais, mestres e funcionários (APMF). Essas organizações colegiadas são formadas por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar, atuando na solução dos problemas da escola e na descentralização das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, colaborando para efetivação da participação, autonomia, parceria e democratização da escola pública.

O artigo tem como objetivo analisar as relações entre educação, democracia e participação, e sua repercussão no contexto da escola pública. As análises das relações entre educação, democracia e participação no contexto da prática escolar são fundamentadas no ciclo de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016), partindo do princípio de que no microcontexto da escola, a política educacional assume formas singulares, ajustamentos e ressignificações, pois as escolas são compostas por sujeitos de discursos e não implementam políticas de forma passiva e impessoal, mas traduzem e interpretam a partir de suas vivências e singularidades.

¹ No Estado do Maranhão, no âmbito das Unidades Estaduais de Ensino, também denominado de colegiado escolar, por determinação do Decreto n.º 14.558, de 22 de maio de 1995. Portanto, em se tratando de uma pesquisa numa escola da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, faremos uso do termo colegiado escolar ao longo do texto.

Na metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa para a compreensão do objeto de estudo, situando a fala dos atores sociais em seus contextos, explorando o significado e a interpretação dos dados coletados para conferir validade e confiabilidade aos mesmos (Gil, 2022). Foi realizada pesquisa bibliográfica em trabalhos já publicados com a contribuição de diferentes autores, tais como livros, artigos de periódicos científicos e dissertações, possibilitando cobertura de uma gama de fenômenos em detrimento da que poderia pesquisar diretamente, e pesquisa documental contemplada em textos legais sobre a educação brasileira, utilizando-se de uma (re)leitura e análise consoante os objetivos de investigação (Gil, 2022).

A pesquisa de campo, caracterizada pela solicitação de informações diretamente com as pessoas acerca do problema estudado (Gil, 2022), foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc-MA). Os participantes da pesquisa foram os integrantes do colegiado escolar de diferentes segmentos: um da gestão escolar, um professor, um aluno, um pai/responsável e um funcionário.

A técnica utilizada para coleta de dados foi a aplicação de entrevista semiestruturada, com um roteiro de perguntas abertas e fechadas, cujas informações coletadas foram utilizadas unicamente para fins científicos, com garantia de sigilo e anonimato dos participantes, respaldadas na assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas entre julho a dezembro de 2022.

O texto está estruturado, além desta introdução (primeiro tópico), por mais três tópicos, a saber: no segundo, apresentam-se as relações históricas e políticas que relacionam gestão democrática e participação na escola pública, demonstrando as citações e textos jurídico-normativos que versam sobre essas relações no contexto ideológico de uma sociedade capitalista; no terceiro, analisam-se as categorias centrais no contexto da prática, relacionadas aos discursos dos membros do colegiado escolar de uma escola da rede pública do estado do Maranhão; por fim, no último, as considerações, confirmam-se os desafios e as contradições existentes na efetivação do processo de

participação que colabore quantitativa e qualitativamente para a democratização da escola pública.

2 Democracia e participação no contexto da escola: aspectos históricos e políticos

4 Ao consagrar a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros, a CF de 1988 estabeleceu o ensino público laico, gratuito, obrigatório e como instrumento primordial democrático (Brasil, 1988). Desse modo, a referida Constituição se configura como um campo de disputa, considerada pelos militantes em defesa de uma educação de qualidade um documento que frustrou as expectativas (Fernandes, 1998), por ceder as demandas mercadológicas em diversos aspectos: mecanismos legais de transferência de verba pública para o setor privado, a democracia somente como princípio da educação pública, além de prerrogativas que vão de encontro à laicidade.

Em decorrência da crise que afetou a economia mundial na década de 1980, que teve como cerne a organização fiscal do Estado, forças antagônicas buscaram estruturar novos arranjos econômicos, políticos e sociais. A consolidação do projeto neoliberal no Brasil ocorreu nos governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1994-2002, sobretudo, com a formação de parceria com o Fundo Monetário Internacional e com o Banco Mundial, que intensificou a atuação desses organismos na estruturação do projeto que impulsionaria a reforma do Estado, causando impactos consideráveis nas políticas educacionais brasileiras.

No âmbito da gestão escolar, a indicação era “a gestão descentralizada que combina com a autonomia das escolas e as reformas que enfatizam aprendizagem o lugar de ensino” (Cabral Neto; Rodriguez, 2007, p. 22). As recomendações também se relacionavam com a implantação do discurso da participação e autonomia, cabendo à escola a autogerência para dar conta de suas singularidades, tornando-a capaz de superar desafios pedagógicos e administrativos, respeitando a cultura local.

Entre as leis que traçam direcionamentos para a gestão democrática do ensino público brasileiro, a LDBEN n.º 9.394/96, em seu art. 3.º, prescreve o princípio da gestão democrática do ensino público, apresentando um texto similar ao da CF de 1988 e, mais

uma vez, limita esse princípio somente ao ensino público, numa clara demonstração de que os discursos sociais que defendem o setor privado prevalecem no texto de fato, evidenciando-se a gestão pública se dobrando aos interesses do mercado (Paro, 2007).

Ainda na referida LDBEN, nos Artigos 12, 13 e 14, vai se delineando a participação da comunidade escolar na gestão da escola pública, conforme demonstrado abaixo:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar executar sua proposta pedagógica;
 - II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
 - IV – zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 - V – prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;
 - articular-se com a família e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 - VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- [...]

Art. 13 – os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- [...]

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com a suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...] (Brasil, 1996, p. 5).

Nos artigos 12 e 13, percebe-se um direcionamento técnico-burocrático, voltado para o processo de racionalização da gestão escolar e das atividades desenvolvidas nas escolas, não superando as influências das teorias da administração. A respeito do art. 14, segundo Paro (2007), a lei caiu na obviedade, visto que a participação da escola pública já era uma demanda desde a década de 1980 e o pioneirismo dessa lei está na forma como a participação é estruturada, reafirmando o modelo cooptado e institucionalizado de se organizar a escola.

Consoante, Paro (2007), infere-se que as lutas da sociedade civil, com notoriedade dos trabalhadores da educação, que estavam empenhadas no estabelecimento da democracia como princípio de gestão escolar, objetivando a mudança de paradigmas históricos, fincavam a escola como ambiente hierárquico e autoritário. Contudo, percebe-se que a LDBEN n.º 9.394/96 se furtou de estabelecer medidas que afetassem a realidade escolar e de se tornar uma lei de uso.

No contexto de reformas do Estado, o governo de Fernando Henrique Cardoso aprovou no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010. As estratégias do PNE, segundo Dourado (2010), refletiam a falta de organização deste, com metas repetidas, sobrepostas e sem articulações. Algumas fragilidades se expressavam no financiamento e na gestão da educação. Desse modo, a lei aprovada teve nove vetos do presidente, o que descaracterizou a lei, deixando diversas aberturas para sobreposição do setor privado em relação ao público com explícita adesão à lógica do mercado.

Ao analisar no contexto da prática, o referido PNE possibilitou poucas inferências direcionadas a realidade escolar, principalmente no que se refere a relação entre educação, democracia e participação como possibilidade de transformação da escola. Constata-se que o PNE 2001-2010 construiu metas e estratégias para a educação brasileira, mas se absteve de criar mecanismos que dessem condições práticas para que seus objetivos fossem alcançados, como foi o caso da omissão financeira, tornando-a uma política não-praticável (Dourado, 2010).

Em 2008, após anos de políticas do governo petista, na segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em que foi demarcado o compromisso do governo com a formulação de um novo PNE. Após articulações municipais, intermunicipais, estaduais e nacionais, os esforços coletivos pela estruturação legal e democrática do novo PNE aconteceu em 2010, durante a Conferência Nacional da Educação (Conae), com debate do documento referência com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, e também durante a Conferência Nacional

de Educação (Conae) realizada em 2014, com o tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”.

A partir desses esforços, foi aprovada a Lei n.º 13.005/2014, que estabeleceu o PNE (2014-2024), com 20 metas gerais e estratégias específicas, contemplando a educação brasileira em suas diversas singularidades e estabelecendo prazos para sanar problemas históricos da educação nacional. O PNE 2014-2024 seguiu a estrutura dos demais instrumentos legais brasileiros em vigor, com relação à participação e democracia como uma forma de descentralização da gestão no contexto escolar. Entretanto, compreende-se que tais preceitos legais encontram dificuldades para a construção de uma gestão contemplada no planejamento participativo, em face ao poder que durante anos se materializou na figura do gestor escolar. A Lei n.º 10.066/2014, que estabeleceu o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA), a respeito da gestão democrática, compreende que:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses (Maranhão, 2014, p. 27).

Entre as estratégias que articulam democracia e participação no atual PEE-MA, foi definido no item 20.4, a criação da casa do conselheiro da educação, com participação de conselheiros escolares para socialização de informações sobre a educação do Maranhão, além da estratégia 20.7, que definiu a ampliação do fortalecimento do conselho escolar como órgão democrático (Maranhão, 2014).

Para Verde (2022), a estratégia 20.4 não foi efetivada até o momento, pois não há no Maranhão uma casa responsável por alocar um conselho participativo com os objetivos definidos no atual PEE-MA. Entre as medidas políticas para o alcance da estratégia 20.7, para ampliação e fortalecimento do conselho escolar, na perspectiva de Verde (2022), entende-se que as medidas tomadas pelo poder público consistem muitas vezes no

processo eleitoral dos conselheiros escolares, que em muitos casos é marcado pelo cooptação do órgão colegiado por parte da gestão da escola. Ou seja, inferência deflagra as fragilidades da democracia representativa também nos microcontextos sociais.

3 Gestão democrática-participativa: uma análise do contexto da prática

8

A efetivação da gestão democrática como fundamento e prática da gestão escolar se relaciona com a transformação da realidade das escolas e da superação de diversos paradigmas, entre eles, o autoritarismo. Na formulação do conceito de gestão democrática defendida por Souza (2009) a escola democrática teria por objetivo a constituição de uma educação comprometida com a transformação da realidade.

Segundo Paro (2006), a participação democrática não ocorre espontaneamente e se trata de um processo histórico de construção coletiva, com a necessidade de previsão de mecanismos institucionais que não somente viabilizem, mas também incentivem práticas participativas na escola pública. Com isso, o gestor deve realizar na escola um papel de liderança, desenvolvendo e controlando determinadas atividades, coordenando os funcionários da instituição para um planejamento participativo.

Ressalta-se que grande parte das escolas concentra o poder na figura do gestor, reafirmando a relação entre gestão e poder. Mesmo ocorrendo registros de avanços no campo legal, mais aparentes após 1980, com a institucionalização de diversas instâncias de participação social que buscavam afastar as pessoas de todas as relações culturais que remetessem ao período ditatorial, o campo escolar ainda apresenta diversas tendências à concentração de poder e tomadas de decisões unilaterais.

A vigência da tendência autoritária no campo escolar utiliza o discurso para legitimação de poder, bem como apresenta outra perspectiva, ao fortalecer os discursos com poder, pois, esses já fazem parte do enunciado dos atores legitimados nas estruturas da própria instituição (Foucault, 2014).

Como exemplo dessa realidade, destaca-se que, ao ser questionado sobre a participação na escola e sobre as instâncias colegiadas, o representante do segmento gestão escolar explicou que: *“Nem sempre acontece, pois, tem uma dinâmica tão ‘doida’ na escola de atividades e obrigações, que dificulta acontecer”*.

Usar a dinâmica da escola para justificar a não participação é se apropriar do poder e dos discursos ao ponto de buscar neutralizar, nos discursos e práticas, as múltiplas possibilidades e outras formas de atuar da instituição. A dinâmica da escola autoritária é rígida, não flexível e linear. E essa dinâmica é constituída em um processo histórico de não-participação.

Tanto a dinâmica quanto as atividades e obrigações da rotina escolar não devem ser compreendidas como justificativas para centralização do poder. Importante destacar que é nessa rotina e no desenvolvimento das atividades diárias da escola que se apresentam formas mais genuínas de se praticar a democracia.

Nesse sentido, na perspectiva de Souza (2009, p. 5):

Não parece possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir o diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa. As pessoas na escola utilizam, muitas vezes, sua autoridade para definir o correto e o incorreto, atrelando àquele, por exemplo, as atitudes de controle e até de submissão e este, as atitudes de subversão.

Desse modo, compreende-se que existem possibilidades de superação do autoritarismo e a concentração de poder a partir de mecanismos criados na própria escola, como, por exemplo, com o colegiado escolar, o conselho de classe e a caixa escolar. O Regimento do Conselho Estadual de Educação do Maranhão também determina a criação do conselho de professores como órgão colegiado articulado à gestão da escola pública. Contudo, a escola analisada não possui essa instância institucionalizada, bem como os participantes da pesquisa não apresentaram discursos que possibilitassem a construção de inferências sobre esse órgão no contexto da prática.

A escolha do colegiado escolar, do conselho de classe e da caixa escolar para objeto de análise desta pesquisa partiu do entendimento que ambos são instâncias

colegiadas que possibilitam atividades relacionadas à gestão da escola pública, envolvendo momento de tomada de decisão, resolução de conflitos, enfrentamento e jogos de interesses, contradição, entre outras possibilidades.

Considerando que o PEE-MA (Lei, n.º 10.099/2014) não apresenta dados que contemple a caracterização desses órgãos colegiados e considerando a importâncias desses para compreensão da gestão democrática, buscou-se apoio na análise do Regimento do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que expressa sua concepção de coletividade dos órgãos colegiados: “Denominam-se Órgãos Colegiados aqueles destinados a prestar assessoramento técnico-pedagógico, administrativo e financeiro às atividades do estabelecimento e terão suas competências explícitas neste Regimento” (Maranhão, 2016, p. 37).

No estado do Maranhão, são considerados órgãos colegiados institucionalizados as seguintes instâncias coletivas: colegiado escolar, conselho de classe, conselho de professores e a caixa escolar (Maranhão, 2016). Durante a pesquisa, percebeu-se que a escola não diferencia o conselho de classe do conselho de professores, dessa forma foram analisados sem distinção, respeitando a interpretação dada pela escola.

O colegiado escolar, entre suas diversas potencialidades no processo de democratização da escola pública, pode contribuir no enfrentamento das expressões da cultura patrimonialista que permeiam essas instituições. Existe ainda outra potencialidade atrelada na formulação de discursos difusos, explicados dentro da sua própria natureza de composição, envolvendo a participação de segmentos diversos da comunidade escolar (gestão, professores, alunos, funcionários, família e outros).

Sobre o conceito de colegiado escolar, o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão afirma que ele “(...) é um órgão de representação com função de caráter deliberativo, consultivo, fiscalizador ou avaliativo e mobilizador nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira das escolas da rede pública estadual” (Maranhão, 2016).

Sua composição será instituída pelo gestor como membro nato, professores, estudantes, especialistas, administrativos e pais ou responsáveis. A forma de provimento

ao cargo deve se dar mediante eleição direta, em que cada segmento da escola fica responsável por eleger seu representante. Após eleito, o cargo pode ser ocupado por até dois anos, com a possibilidade de reeleição para o mesmo período.

Para além da política de fato, essa pesquisa também partiu do seu papel na formulação dos discursos, no cotidiano escolar, em que “[...] os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre diversas práticas e ideologias a que são expostas e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (Fairclough, 2019, p. 121).

O posicionamento ideológico pode ser compreendido em duas perspectivas, a partir da análise dos discursos sobre as trajetórias, considerando suas singularidades e as formas que suas subjetividades se relacionam com o campo de pesquisa. A segunda perspectiva consiste na análise dos discursos formulados pelos membros do colegiado escolar, órgão colegiado que, por natureza, presume participação, criticidade e defesa de interesses e discursos do segmento o qual é representante.

Na análise do contexto local, os discursos evidenciam as formas que os membros do colegiado escolar utilizam para legitimar práticas gestoras, como está estruturada suas funções e quais os papéis que assumem dentro dessa organização. Vale ressaltar que em muitos casos as trajetórias dos participantes da pesquisa se tornam condicionantes do papel que ocupam e influenciam nos discursos que eles legitimam.

Essa relação pode ser exemplificada na entrevista do representante do segmento de funcionários:

A eleição do colegiado escolar teve a escolha do candidato, fomos convidados pelo gestor e todos concordaram por já conhecerem as pessoas, mas houve a eleição honestamente, urnas e votação mesmo. Em nenhum segmento houve concorrência, pois, todo mundo sabia que a pessoa indicada era a boa para o cargo.

A partir da análise do discurso acima, identificou-se que a escola cumpre os determinantes legais, seguindo os parâmetros institucionalizados, mas construindo ajustamentos secundários que direcionam o processo a ter uma natureza singular. Esse ajustamento é articulado pelo gestor da escola que usa do seu poder institucionalizado,

ao conduzir o processo que devia ser de eleição direta e com escolhas e possibilidades democráticas, tornando-o em um processo com cartas marcadas, onde a comunidade somente desempenha o papel de legitimar o que já estava posto.

Ao apresentar sua concepção sobre colegiado escolar, o representante do segmento gestão escolar explicou em entrevista que: *“colegiado escolar é um órgão democraticamente constituído e instituído, sendo deliberativo sobre as ações da escola”*. O discurso do gestor entra em contradição com a prática desenvolvida na instituição, pois a constituição e instituição de um órgão colegiado com base na democracia deve se distanciar de práticas autoritárias, de movimentos e jogos de poder que envolvem interesses individuais e anula a coletividade, fazendo desta última legitimadora dos discursos de fato, silenciando suas possibilidades democráticas na política de uso.

As atividades desenvolvidas pelo colegiado escolar, segundo entrevista do representante do segmento gestão, se dão da seguinte forma: *“procuramos muito para decisões financeiras, para ajudar na decisão de como investir nas coisas e quando acontece alguma situação de conflito”*. Ainda, o entrevistado explicou que: *“Nós desenvolvemos prestação de contas, projetos e ações de dentro da escola”*.

Contudo, durante a entrevista com o representante do segmento professor(a), identificaram-se desencontros com relação às informações apresentadas acima. O entrevistado, representante dos professores, informou que *“o colegiado escolar, ele acontece, onde temos representantes para fiscalizar e verificar onde será aplicado o dinheiro. Minha participação mesmo no colegiado é na hora de assinar os papéis”*. Com o referido discurso, é possível inferir a prioridade da gestão na resolução de questões de ordem financeiras, ou seja, relacionadas ao orçamento da escola. No entanto, no Estado do Maranhão, legalmente, esses órgãos possuem funções deliberativas, consultivas, fiscalizadoras e mobilizadoras (Maranhão, 2016).

O processo apresentado no discurso do segmento professor como “assinar papéis”, aqui é compreendido como legitimação de decisões já tomadas, nesse caso, feitas de forma autocrática pelo gestor. Ao tratar sobre o conceito de decisão, o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão, apresenta uma

perspectiva diferente do que acontece no campo da prática: “as decisões são tomadas por meio do consenso ou do voto, tendo cada componente direito a um único voto” (Maranhão, 2016, p. 38).

Sobre os encontros do colegiado escolar, que essencialmente deveriam ser momentos de expressões de discursos difusos, de formulação de consensos no descenso, acabam por não acontecer no contexto da instituição analisada. Segundo o representante do segmento da gestão, tais circunstâncias ocorrem por conta da dinâmica da própria escola. Contudo, admite que, institucionalmente, existem datas pré-estabelecidas para isso: *“No nosso calendário escolar e agora no da Seduc, nas últimas gestões, vem no próprio calendário de referência uma data mensal de reunião do colegiado”*.

No calendário de atividades presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, está estabelecido oito encontros anuais, sendo esses articulados com os encontros da caixa escolar, demonstrando mais uma disfunção da natureza do colegiado escolar e distorção de suas funções. Legalmente, os colegiados escolares da rede estadual e ensino deveriam se reunir mensalmente; semestralmente para formulação de relatórios, e; extraordinariamente, sempre que fosse necessário (Maranhão, 2016).

Entretanto, segundo entrevista do representante do segmento professor:

Nós nunca fizemos reuniões, não temos mesmo. Nunca debatemos nada, é só para assinar. Isso deve ser mudado um pouquinho, na verdade, isso tem que ser mudado por completo para ter voz nas decisões e decidirmos: onde o dinheiro será aplicado. Aí acho que é direito da comunidade saber.

A composição do referido colegiado escolar foi formada em 2018, considerando que os dados dessa pesquisa foram coletados em 2022, mas, pelo discurso acima, identificou-se que a escola não reúne seus conselheiros há quatro anos. Vale ressaltar, que o relato desse segmento expressa um desejo de mudanças com relação ao que está posto, demonstrando que por mais forte que seja o processo de dominação e cooptação desse segmento, existe uma consciência discursiva de contradição.

Por mais minimalista que seja a compreensão sobre a função dos colegiados escolares, a necessidade de mudança sobre sua tradução, interpretação e ajustamentos

no campo da prática são motivos de críticas e de desejos de mudança. Essas interpretações se relacionam com o discurso analisado da entrevista do representante do segmento professor(a): *“isso deve ser mudado um pouquinho, na verdade, isso tem que ser mudado por completo para ter voz nas decisões e decidirmos: onde o dinheiro será aplicado, acho que é direito da comunidade saber”*.

Os discursos dos membros do colegiado escolar muitas vezes demonstram suas funções somente de legitimadores de decisões, sobretudo no campo financeiro, conforme destacado anteriormente. Os discursos também demonstram a falta de clareza entre a natureza, constituição e funções do colegiado escolar, muitas vezes atribuindo-lhe especificidades que caberiam a caixa escolar, reflexos do campo prático. Dessa forma, no jogo de poder, ambas as instâncias se confundem e são anuladas diante de suas possibilidades como instâncias, que, a partir de suas especificidades, podem contribuir com a democratização da escola pública.

Os debates sobre a caixa escolar se localizam juntos as transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais que se direcionam ao processo de modernização do Estado. A instituição da caixa escolar está articula com o movimento de descentralização da gestão da escola pública com a transferência de recursos para serem gerenciados pelas escolas.

Os discursos que formularam a política de descentralização financeira que resultou no caixa escolar como política de fato deve ser compreendido como:

[...] um processo de tomada de decisões e da gestão, num movimento em direção à ponta do sistema, para a instituição responsável diretamente pela prestação dos serviços no caso a escola. Procura-se, [...] de um lado, aproximar o sistema do consumidor (noção privilegiada pela abordagem neoliberal, numa perspectiva em que todas as relações são vistas como relações no mercado), de forma a possibilitar respostas mais ágeis do sistema às suas expectativas. Procura-se, por outro lado, diminuir a estrutura hierárquica dentro do sistema, possibilitando decisões mais próximas ao local de execução, reduzindo, portanto, a distância entre concepção e execução (Farah, 1995, p. 48).

A finalidade do processo de descentralização se encontra na inserção de novos atores na gestão do setor público, aderindo ao modelo de gestão privada que, em consonância com o modelo neoliberal, privilegia a terceirização de serviços, transferência de responsabilidade, minimizando as atribuições do Estado com a privatização e transferências de atividades para o mercado. Entre os setores do Estado mais afetados está a gestão da verba pública. Nas escolas, pode-se exemplificar esse movimento para instauração da caixa escolar, que se estrutura a partir do discurso de autonomia das instituições escolares e se configura em uma entidade de cunho privado e objetiva a captação de recursos financeiros do setor público e privado.

Cabral Neto e Almeida (2007, p. 40) afirmam que, desde então, a caixa escolar “se constitui um organismo institucional com a responsabilidade de gerenciar os recursos financeiros destinados à unidade escolar”. Os autores exemplificam possíveis fontes de renda que costumam compor a verba da caixa escolar: “as subvenções do Estado; auxílios concedidos pela União, Estado e municípios; renda decorrente de exploração de cantinas e de outros serviços instituídos pela escola; contribuição das famílias; parcerias; e de recursos de outras instâncias da comunidade” (Cabral Neto; Almeida, 2007, p. 40).

A transformação da caixa escolar em política de fato foi paulatina, sofrendo diversos entraves, tais como: falta de estrutura e conhecimento para regulamentação desse órgão; burocracia nos repasses financeiros por parte das instâncias oficiais; os direcionamentos por busca de recursos não-governamentais; cooptação, ausência de formação e informação por parte dos conselheiros fiscais; falta de autonomia com relação ao gasto do repasse financeiro (Cabral Neto; Almeida, 2007).

Segundo o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão, dispõe que:

Art. 143 - A Caixa Escolar é uma associação civil de direito privado, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, institucionalizada por Decreto e regulamentada por Portaria, que credencia a escola a receber e administrar recursos financeiros destinados ao suprimento de suas necessidades básicas, com função administrativa e deliberativa (Maranhão, 2016, p. 40).

O direcionamento dado pela Seduc-MA é que a caixa escolar seja constituída pelo gestor geral, que assume automaticamente o cargo de presidente desse órgão via portaria de nomeação, e por tesoureiro, secretário, suplentes e conselho fiscal, eleitos pelos membros da comunidade escolar (Maranhão, 2016).

Ao buscar nos discursos dos membros do colegiado escolar a compreensão sobre a realidade da administração financeira da escola, foram identificados poucos dados que colaborassem com a elucidação das práticas que se relacionam as execuções das atividades desenvolvidas pelo caixa escolar. Ressalta-se, entretanto, que houve discursos que não esclarecem os limites e possibilidades de atuação entre colegiado escolar e caixa escolar. Tal como se apresenta na entrevista do representante do segmento gestão escolar:

Parte da verba que mantém a escola vem do PDDE, que é o Programa Dinheiro Direto na Escola, onde recebemos duas parcelas por ano. Tem o fundo estadual de educação, onde devíamos receber quatro parcelas por anos, é um valor pequeno demais para manter a escola; tem o dinheiro da merenda escolar e é só.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC), foi criado em 1995 como uma política de descentralização dos recursos da educação, que proporciona às escolas da Educação Básica o recebimento, a gestão e a fiscalização de recursos públicos, agregando várias ações e tem como intuito a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o auxílio na realização da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de aprendizagem da educação básica (Mota *et al.*, 2021).

O funcionamento do PDDE predispõe a existência de uma unidade executora (UEX), também denominada caixa escolar. A partir desse órgão é realizada a captação das verbas repassadas para a escola uma vez por ano, considerando o número de alunos contabilizado pelo Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

Segundo Mota *et al.* (2021), o PDDE foi o primeiro programa de transferência de recursos financeiros da União diretamente para escolas públicas, servindo para aquisição

de material de consumo, material de uso permanente, aquisição de equipamentos, na realização de reparos e de serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física, na avaliação de aprendizagem, na efetivação de projeto pedagógico e no desenvolvimento de atividades educacionais, ou seja, caracteriza-se como um programa que repassa recursos complementares para as escolas na tentativa de efetivar uma gestão democrática com a participação da comunidade na tomada de decisão.

Com relação ao cálculo do valor repassado às escolas, em entrevista, o representante do segmento da gestão escolar explicou que “(...) *são valores que não são os suficientes, por serem baseados no Censo Escolar do ano anterior, então a quantidade de alunos é sempre diferente*”. Portanto, apesar do objetivo do programa ser de impactar as instituições escolares, colaborando como credora para melhorias da infraestrutura física e pedagógica, com aquisição de materiais e serviços, o método de cálculo dos repasses compromete sua eficácia, uma vez que a contagem de matrículas em um ano letivo varia em relação ao outro, o que resulta em montantes defasados.

No caso da escola, campo empírico desta pesquisa, o representante do segmento gestão escolar explicou que: “*nosso número de matrículas só vem crescendo, fazendo com que a verba passada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola não seja o suficiente*”.

Ao se referir a outros recursos que financiam as atividades da escola, diversos segmentos apontam o Fundo Estadual de Educação. O entrevistado do segmento professor enfatiza: “*Eu sei da verba estadual, só essa!*”. O entrevistado do segmento estudante: “*Eu acredito que venha da secretaria de educação*”. E o entrevistado do segmento funcionário: “*Eu sei que tem a verba da secretaria de educação, agora as outras não sei*”.

Ainda em relação aos recursos financeiros, merece destaque a participação da comunidade na gestão desses recursos. Essa afirmação é feita a partir dos discursos dos participantes da pesquisa, que demonstraram pouco conhecimento sobre a gestão financeira da escola analisada. Conforme entrevista do representante do segmento professor, obteve-se a seguinte informação: “*Eu nunca participei do planejamento orçamentário, o que faço é assinar os papéis, nem chego a ler sobre o que está sendo*

gasto, como está sendo gasto. A escola nunca teve um momento de prestação de contas com a comunidade. Se teve, não lembro. ” Ao encontro do discurso do segmento professor(a), o segmento aluno(a) informou que: “Nunca tive contato com essa parte burocrática, nem nunca foi mencionado nada.”

A explicação para a falta de participação de determinados segmentos do colegiado escolar na gestão financeira da escola, pode ser encontrada no discurso do representante do segmento gestão escolar: *“Quando dá, nos sentamos com o colegiado, quando é uma necessidade muito emergente, sentamos apenas a equipe gestora e aí decidimos o que devemos fazer e elencamos as prioridades”*. Este discurso demonstra a centralização na tomada de decisões financeiras, tomando uma proporção ainda maior ao em outra fala: *“O que acontece também, é que quando fazemos a reunião, eu já elenquei mais ou menos quais são as necessidades, dentre elas, decidimos as prioridades”*.

Segundo Barros e Oliveira (2024), para ocorrer o processo de democratização da escola, torna-se imprescindível que o gestor compartilhe com toda a comunidade escolar as informações e recursos financeiros oriundos de programas municipais, estaduais e/ou federais e que sejam coletivamente tomadas as decisões que forem melhores para a escola. É importante que todos os segmentos da comunidade escolar interna e externa, tomem conhecimento sobre o universo do financiamento da educação pública, incluindo suas origens, formas e possibilidades de aplicação, implicando trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir os mesmos objetivos (Barros; Oliveira, 2024).

Em discordância com os discursos do segmento professor e estudante, a entrevista do segmento funcionário explica que: *“Eu já participei de momento de debate sobre orçamento no colegiado, lá sempre tem”*. Ao ser perguntado sobre como acontecem esses momentos, o entrevistado explicou que: *“vem uma verba para ser distribuída, existe a discussão com os membros do colegiado”*. As formas de participação na gestão financeira também são expressas pelo segmento gestão escolar da seguinte forma: *“Geralmente fazemos isso, chamados pelo menos o membro do colegiado dos professores, alunos e servidores e conversamos”*.

O discurso do segmento funcionário e do segmento gestão escolar demonstra suas concepções sobre participação. Enquanto os demais segmentos apresentam que as formas passivas de participação na gestão financeira não contemplam suas expectativas. Esses segmentos defendem o que Gohn (2019) identifica como participação institucionalizada e cooptada, marcada por um jogo desleal de forças que, muitas vezes, acobertado pela falta de legitimidade das instâncias colegiadas, servem como validação dos discursos dominantes e como instrumento de perpetuação de poder.

A falta do discurso do segmento pais/responsáveis não se deu por silenciamento ou omissão analítica. Mas sim, percebeu-se nesses discursos a falta de compreensão sobre a natureza e funções do órgão do qual faz parte. Este segmento não respondeu à questão dirigida a ele, e sim, apresentou novo questionamento: *“Eu acredito que seja os representantes dos alunos, dando voz aos alunos. Acho que é formado pelos alunos, professores e o gestor faz a mediação. Eu acho que é aquilo que na minha época era chamado de grêmio, né?”*.

O distanciamento entre as possibilidades participativas, colaboração com a democratização da escola pública e a realidade escolar também se apresenta nos discursos sobre o conselho de classe, que tem a finalidade de colaborar com o processo ensino-aprendizagem, devendo ser composto por professores, alunos e especialistas da educação (Maranhão, 2016).

Conforme o Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Maranhão, são suas funções prescritas para orientar o desempenho do conselho de classe:

- I - analisar o processo de ensino e aprendizagem, considerando todos os elementos envolvidos;
- II - propor medidas que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III - cultivar o bom relacionamento entre professor/a e estudante, a fim de que trabalhem num clima de amizade e respeito mútuo;
- IV - acolher, analisar e dar encaminhamentos às reivindicações do estudante;

- V - analisar o processo avaliativo do estudante durante o ano letivo e, conforme o caso, propor novas estratégias de avaliação;
- VI – reunir-se após os estudos de recuperação final, para deliberar sobre a aprovação ou reprovação dos estudantes, reavaliando os resultados quanto ao alcance das aprendizagens esperadas;
- VII - executar outras atividades correlatas. (Maranhão, 2016, p. 39).

Desse modo, a política de fato delibera sobre as funções do conselho de classe, ressaltando, sobretudo, seu papel no processo ensino e aprendizagem para acompanhamento, incitando que esse espaço seja propositivo e estabeleça relações com diversos segmentos nas instituições, principalmente no fortalecimento da relação entre professor e aluno.

Constata-se que o segmento aluno considera que a escola analisada não vem cumprindo suas funções relativas ao fortalecimento das relações no espaço da escola, bem como não incluir todos os segmentos na composição do conselho de classe, conforme previsto no regimento que disciplina o funcionamento desse órgão. Segundo entrevista do representante do segmento aluno:

O conselho de classe eu não sei bem, nunca passaram isso para a gente, o que era o conselho. Mas, o que passava, o que imaginávamos que fosse, é que era a reuniões dos professores para debater a situação de determinados alunos, onde se avaliava comportamento, desempenho, o contexto familiar e como ele acabou nessa situação e no final decidiam se ele passaria ou não de ano. Só que alunos não participavam, eram só os professores e gestão da escola.

O discurso evidenciou uma prática recorrente nas escolas públicas na estruturação dos conselhos de classe, que se distanciam de suas finalidades, tornando-se momento de punição dos alunos com baixo rendimento ao longo do ano letivo. Assim, esse órgão se torna uma instância de poder e coerção, onde o réu é o aluno com seu fracasso. A escola perde, dessa forma, a possibilidade de oportunizar novos momentos de aprendizagem e recuperação no processo educacional, cumprindo sua verdadeira função como instituição educacional.

A percepção do segmento funcionário aponta que participam desse momento: “o coordenador, gestor, professores que discutem sobre o aluno, sobre suas faltas, porque

eles não estão compreendendo as atividades. Então, é discutir isso, como vão ajudar esse aluno". A construção do discurso em torno do "ajudar o aluno" ou "decidir sobre o aluno", também é apresentado pelo segmento pais/responsáveis: *"eu acho que é momento em que a escola se junta para decidir quem são os alunos que vão reprovar e os que vão passar"*. O discurso do segmento de professor(a) durante entrevista realizada apresenta elementos sobre a realidade que vão ao encontro dos demais discursos, mas também é permeado por novos elementos:

Ele é um momento que acontece na escola para verificar como está a situação dos nossos alunos, as notas e comportamento, assiduidade na escola. Através dele, íamos detectar o que está acontecendo para ajudar, chamar a família. A escola erra muito, pois, escolas chamam a família quando o aluno já está no abismo, temos que fazer o contrário também, chamar para elogiar.

Assim, a professora levanta uma crítica ao papel avaliativo com foco somente no somativo, não considerando o papel da avaliação processual e suas potencialidades que contribuem efetivamente aos alunos com baixo rendimento. Tal discurso se contrapõe à cultura escolar de se aproximar das famílias unicamente quando a instituição já não está dando conta de suas atribuições.

Ao ser perguntado sobre a composição do conselho de classe, o representante do segmento professor informou que: *"quem participa é a direção e professores, mas acho que deveria ser mais aberto, pois, a literatura diz que tem que ter outros representantes, mas os alunos não participam, já que vamos fazer a coisa correta, vamos trabalhar como deve"*.

Diante do exposto, torna-se mais claro como o discurso da professora é formado, sobretudo, embasado em fundamentos teóricos, mesmo que ela não tenha consciência, mas que está articulado com o discurso por ela proferido. Assim, apresenta a desarticulação entre teoria e prática, entre a política de fato e a política de uso, entre as possibilidades e o real.

Desse modo, entende-se que na escola analisada, os órgãos colegiados apresentam um modelo de participação limitada na gestão escolar, pois a expressão das

4 Considerações finais

No Brasil, os discursos estabelecidos entre educação, democracia e participação tomaram protagonismo a partir da década de 1980, embasando nas lutas pelo processo de redemocratização do país. Além de aportes teóricos e práticos, esses discursos embasaram a formação de políticas de fato que refletem os jogos de interesses e disputam de poder, que se contrapõem e contradizem quanto a concepção de sociedade, homem, escola, democracia e participação.

Diversos instrumentos jurídico-normativos foram aprovados para institucionalizar a participação por intermédio de órgãos colegiados, que assumiriam papel central na democratização das escolas públicas. Entretanto, parte-se da compreensão da política como discurso vivo (Foucault, 2014), capaz de ser interpretado e atuado no contexto da escola, expressando as relações e os jogos de interesses presentes no microcontexto.

No contexto da escola analisada, os dados evidenciaram que a organização pedagógica, política, organizacional ainda apresentam resquícios do protagonismo historicamente constituído na figura do gestor escolar. Esse sujeito se apodera e se legitima do discurso para manutenção do seu poder, atuando de duas maneiras: justificando a não-participação dos demais segmentos da comunidade escolar em detrimento da rotina da escola; cooptando os órgãos colegiados para servirem de legitimadores de uma gestão autocrática.

Os dados demonstram que os discursos na escola expressam as relações de poder e a posição que cada sujeito ocupa na instituição (Foucault, 2014). Estudantes, pais e

funcionários são os segmentos que apresentaram dados mais racionados a não-participação, enquanto o segmento professor(a) apresenta inquietações e críticas diante da realidade posta.

Um desafio na efetivação da gestão democrática na escola analisada é a falta de compressão da natureza e atuação dos órgãos colegiados. Entretanto, compreende-se que a omissão desse conhecimento por parte de quem compreender a leis de atuação do jogo, é uma parte da engrenagem do processo de dominação daquele que desconhece.

Assim, compreende-se que na escola analisada, a gestão democrática, com princípio e prática, configura-se como um vir a ser e como um projeto que precisa superar diversos desafios, tais como: autoritarismo, clientelismo, cooptação e outros. Esses não são exclusivamente desafios de uma escola pública brasileira localizada no estado do Maranhão, refletindo a cultura organizacional de diversas outras, expressando as raízes ainda não superadas na história da sociedade brasileira.

Referências

BARROS, Alessandra Negrão Dominato; OLIVEIRA, Silvine. Gestão escolar democrática: a gestão escolar participativa frente à resolução de problemas no ambiente escolar. **Revista Autênticos**, São Paulo, v. 4, n.4, p. 31, jul. 2024. Disponível em: <https://revistaautenticos.com.br/gallery/VOLUME%2004%20N%C3%9AMERO%2004.pdf#page=131> Acesso em: 14 jan. 2025.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a?. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./jun. 2000. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/educacao_e_gestao_descentralizada.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. *In*: CABRAL NETO, Antônio *et al.* (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Líber Livro, 2007. p. 13-50.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: UnB, 2019.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Reconstruindo o Estado:** gestão do setor público e reforma da educação. São Paulo: Escola de administração de empresas, Fundação Getúlio Vargas, 1995. (Relatório de Pesquisa n. 2).

FERNANDES, Florestan. **O processo constituinte.** Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e democracia no Brasil:** da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis: Vozes, 2019.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do**

Maranhão, São Luís, v. 108, n. 111, jun. 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Maranhão**. São Luís: Seduc, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Regimento-Escolar-dos-Estabelecimentos-de-Ensino-da-Rede-P%C3%BAblica-Estadual-do-Maranh%C3%A3o-2016-PDF.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MOTA, P. A. T. *et al.* Democratização da gestão escolar: mecanismos de participação na escola. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e374101220297, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20297. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20297>. Acesso em: 22 jan. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-81.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017. Disponível em: scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jun. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVvkxxbhpGkqvckfvkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.

VERDE, Alexandre Viana. **O plano estadual de educação do Estado do Maranhão**: uma análise das interpretações sobre a gestão democrática em uma escola da rede pública. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2022.

ⁱ **Alexandre Viana Verde**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2923-1534>

Universidade Federal do Maranhão

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão. Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão.

Contribuição de autoria: concepção e análise crítica do conteúdo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6428097915369753>

E-mail: aleexandre.viana@outlook.com

ⁱⁱ **Diego Rodrigo Pereira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9176-4908>

Universidade Estadual do Maranhão

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Membro do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana.

Contribuição de autoria: concepção e análise crítica do conteúdo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2952145527118475>

E-mail: diegoantropologo@hotmail.com

ⁱⁱⁱ **Maria José Pires Barros Cardozo**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0059-7006>

Universidade Federal do Maranhão

Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

Contribuição de autoria: concepção e análise crítica do conteúdo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8700709425629023>

E-mail: maria.cardozo@ufma.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Nárgila Mara da Silva Bento e Jaqueline Rabelo de Lima.

Como citar este artigo (ABNT):

VERDE, Alexandre Viana.; PEREREIRA, Diego Rodrigo.; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Democracia e participação colegiada no contexto de uma escola pública do Maranhão. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e15383, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15383>

Recebido em 4 de abril de 2025.
Aceito em 02 de setembro de 2025.
Publicado em 01 de janeiro de 2026.