REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO APLICADA AO ENSINO PÚBLICO: DESAFIOS ENTRE A EFICIÊNCIA GERENCIAL DO ESTADO E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR

GENERAL THEORY OF ADMINISTRATION APPLIED TO PUBLIC EDUCATION: CHALLENGES BETWEEN STATE MANAGERIAL EFFICIENCY AND PEDAGOGICAL AUTONOMY IN SCHOOL MANAGEMENT

Ciências Humanas • 28/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795722920

Jozafá Batista do Nascimento[1]

RESUMO

A aplicação da Teoria Geral da Administração (TGA) ao ensino público evidencia tensões entre racionalização administrativa, compromisso com resultados e autonomia pedagógica. Este artigo objetiva analisar criticamente como contribuições das abordagens clássica, burocrática, humanista, sistêmica e contingencial podem orientar a gestão escolar sem converter a educação em mera lógica produtivista. Desenvolveu-se estudo qualitativo, bibliográfico e documental, de natureza analítico-interpretativa, com diálogo entre pesquisas recentes sobre direção escolar, gestão democrática, financiamento, políticas de responsabilização e transformação digital, além de documentos públicos brasileiros. A síntese identifica contribuições da administração para planejamento, coordenação, transparência e continuidade institucional, mas também limites de padronização, burocratização e avaliação restrita a indicadores quantitativos. Argumenta-se que a eficiência pública deve ser interpretada em relação à garantia de direitos, à equidade e à aprendizagem socialmente referenciada. Conclui-se que a gestão escolar necessita de racionalidade administrativa articulada à participação, à autonomia profissional e à avaliação contextualizada, de modo que os instrumentos de gestão permaneçam subordinados às finalidades educativas.

Palavras-chave: Teoria Geral da Administração; Gestão Escolar; Administração Pública; Autonomia Pedagógica; Gestão Democrática.

ABSTRACT

Applying General Theory of Administration to public education reveals tensions among administrative rationalization, performance-oriented management, and pedagogical autonomy. This article critically examines how classical, bureaucratic, human relations,

systems, and contingency approaches can inform school management without reducing education to productivity criteria. A qualitative bibliographic and documentary study was conducted through an interpretative analysis of recent literature on school leadership, democratic governance, financing, accountability, and digital transformation, together with Brazilian public policy documents. The synthesis identifies contributions of administrative theory to planning, coordination, transparency, and institutional continuity, but also risks involving standardization, bureaucratic overload, and narrow performance metrics. Public efficiency should be understood in connection with educational rights, equity, and socially meaningful learning. The study concludes that school management requires administrative rationality combined with collective participation, professional autonomy, and contextualized evaluation, so that managerial instruments remain subordinated to educational purposes rather than defining them.
Keywords: General Theory of Administration; School Management; Public Administration; Pedagogical Autonomy; Democratic Governance.

1. INTRODUÇÃO

Administrar uma escola pública envolve decisões que dependem de recursos, normas, pessoas, tempos e finalidades coletivas. A instituição precisa organizar matrículas, alimentação, contratos, infraestrutura e registro de informações, mas sua razão de existir não é a circulação eficiente desses procedimentos: é garantir a formação dos estudantes e o direito à educação. Essa distinção exige cuidado quando conceitos da Teoria Geral da Administração, originalmente formulados em diferentes contextos produtivos e organizacionais, são aplicados às redes públicas de ensino. Instrumentos úteis para

reduzir desperdício podem tornar-se limitadores quando definem o sucesso escolar apenas por volume de tarefas realizadas (Simielli, 2022).

A literatura brasileira registra que direção escolar e gestão democrática constituem campos de investigação marcados por reformas administrativas, participação da comunidade e disputas sobre responsabilidades. Uma revisão da produção nacional aponta a diversidade de objetos estudados, enquanto análises conceituais recentes salientam que democracia escolar se expressa tanto nos processos de decisão quanto na formação cotidiana de sujeitos capazes de participar deles. Essa dupla dimensão impede identificar qualidade da gestão com adesão mecânica a metas; requer examinar como essas metas são construídas, legitimadas e avaliadas (Souza, 2025).

O problema ganha densidade com a expansão de tecnologias de controle e de prestação de contas. Sistemas de informações, avaliação em larga escala, painéis de resultados e plataformas de aprendizagem podem aumentar a capacidade estatal de acompanhar matrículas e identificar necessidades. Contudo, também podem deslocar decisões didáticas para parâmetros externos, uniformizar conteúdos ou retirar tempo de trabalho de atividades pedagógicas. Os efeitos concretos não são determinados pela ferramenta isoladamente: variam conforme governança, infraestrutura, formação, negociação institucional e acesso dos estudantes (Amaro; D'Angelo, 2024).

O debate não recomenda negar a importância da eficiência na aplicação do orçamento público. Recursos educacionais são limitados e sua distribuição desigual torna imprescindíveis

planejamento, controle, economicidade e transparência. O desafio está em definir que espécie de eficiência interessa à educação pública. Reduzir despesas sem assegurar permanência e condições de aprendizagem pode ser economia aparente; cumprir procedimentos rigorosos sem escuta dos sujeitos pode produzir regularidade formal e fracasso substantivo. O uso da administração deve estar associado à efetividade social e à responsabilidade por condições equitativas de oferta (Silva, 2024).

A Teoria Geral da Administração não constitui uma escola de pensamento homogênea. Suas vertentes incluem ênfases em divisão do trabalho, hierarquia, normatização, relações humanas, sistemas abertos e adequação das decisões às circunstâncias. Cada uma oferece categorias para compreender aspectos da organização escolar, mas nenhuma deve ser transposta integralmente da empresa à educação. O gestor encontra relações de autoridade e coordenação, porém lida simultaneamente com participação, diversidade de estudantes, avaliação formativa, pluralismo pedagógico e direitos que não se reduzem a padrões produtivos (Oliveira; Vieira, 2026).

A gestão pública educacional brasileira também opera sob repartição federativa de competências. Políticas nacionais de financiamento e avaliação dialogam com redes locais distintas em escala, orçamento, capacidade técnica e localização geográfica. Duas escolas formalmente submetidas às mesmas exigências podem apresentar situações radicalmente diferentes de transporte, conectividade, composição de equipes e condições socioeconômicas dos estudantes. Uma teoria administrativa aplicada sem mediações contextuais corre o risco de tratar

desigualdade de condições como diferença de empenho ou de competência individual (Escobar; Almeida; Varajão, 2023).

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: em que medida as contribuições da Teoria Geral da Administração podem fortalecer a eficiência gerencial do Estado sem comprometer a autonomia pedagógica e o caráter democrático da escola pública? O pressuposto analítico é que instrumentos administrativos têm valor instrumental, mas sua legitimidade depende de sua relação com objetivos educativos e mecanismos de participação. Não se pretende defender a ausência de avaliação ou de coordenação central; busca-se examinar seus pressupostos, limites e condições de uso responsável (Werle; Fonseca, 2025).

O objetivo geral é analisar criticamente a aplicação de abordagens da Teoria Geral da Administração à gestão do ensino público brasileiro, identificando potencialidades de organização, coordenação e avaliação e os riscos de burocratização, padronização e desautorização do trabalho pedagógico. Os objetivos específicos consistem em discutir a relação entre escolas clássicas de administração e gestão escolar, examinar tensões entre eficiência e autonomia, analisar mediações regulatórias, financeiras e digitais e propor critérios de integração entre racionalidade administrativa, gestão democrática e qualidade social da educação (Haug; Dan; Mergel, 2024).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

O referencial articula fundamentos da TGA, literatura de política educacional e estudos sobre a prática da direção escolar. As teorias da administração são tratadas como perspectivas de leitura, não

como receitas a serem aplicadas independentemente das finalidades públicas da educação.

2.1. A Teoria Geral da Administração e a Especificidade da Escola Pública

A expressão Teoria Geral da Administração reúne explicações historicamente situadas sobre como organizações coordenam trabalho, exercem autoridade, processam informação e respondem ao ambiente. No ensino público, esses elementos estão presentes em unidades escolares, secretarias e órgãos de controle, porém assumem significado distinto daquele observado em organizações orientadas primordialmente ao lucro. A finalidade constitucional da educação confere à escola responsabilidades de inclusão, aprendizagem, socialização e formação cidadã. Assim, o rendimento institucional não pode ser aferido exclusivamente por custos unitários ou pelo número de produtos administrativos entregues (Gomes *et al.*, 2025).

A aplicação da TGA requer diferenciar categorias explicativas e prescrições normativas. Dizer que uma escola apresenta cadeia hierárquica, divisão de funções e rotinas burocráticas descreve aspectos de sua organização; afirmar que tal hierarquia deve orientar também as escolhas didáticas constitui outra proposição, que necessita justificativa pedagógica. A separação entre descrição e prescrição é decisiva porque termos aparentemente neutros, como produtividade ou desempenho, costumam carregar escolhas sobre o que será contado e sobre quem responderá por desvios. Revisões recentes mostram a pluralidade de objetos, conceitos e desenhos empregados na pesquisa de gestão escolar (Simielli, 2022).

O modelo de administração aplicado à educação também deve reconhecer a diferença entre meios e fins. Controle de estoque, planejamento de compras e segurança das instalações podem admitir padronizações abrangentes; já a mediação didática envolve interpretação de conhecimentos, avaliação formativa e adequação a contextos humanos singulares. A escola precisa de regularidade institucional precisamente para que professores e estudantes tenham condições de realizar um trabalho educativo menos previsível do que uma operação logística. O erro analítico consiste em converter a eficiência de procedimentos de apoio em critério soberano de avaliação de toda a organização (Amaro; D'Angelo, 2024).

A abordagem aqui adotada compreende a organização escolar como instituição pública dotada de múltiplas racionalidades. Existem exigências jurídicas, pedagógicas, fiscais, territoriais e comunitárias que nem sempre apontam para a mesma solução. Reduzir a duração de uma reunião, por exemplo, pode elevar a eficiência temporal, mas prejudicar a deliberação quando temas complexos demandam debate. Inversamente, multiplicar reuniões sem pauta e sem encaminhamentos pode transformar participação em ritual improdutivo. A análise administrativa mais consistente examina finalidade, processo, qualidade da decisão e consequências para sujeitos concretos (Oliveira; Vieira, 2026).

Uma síntese contemporânea da TGA aplicada à escola deve, portanto, combinar capacidade de organizar, transparência na distribuição de responsabilidades, sensibilidade às relações de trabalho e avaliação das condições externas. Essa combinação não pressupõe que cada corrente seja igualmente apropriada para todo problema. O desafio científico é indicar em quais situações uma

padronização é útil, em quais constitui risco e como escolas e redes podem negociar a fronteira entre exigência pública de prestação de contas e liberdade técnica necessária à aprendizagem (Simielli; Oliveira; Carvalho, 2026).

2.2. A Abordagem Clássica: Planejamento, Divisão do Trabalho e Seus Limites

As formulações clássicas da administração enfatizam planejamento, coordenação, especialização de tarefas e mecanismos de acompanhamento. Em uma escola, essas preocupações aparecem na montagem de horários, previsão de materiais, manutenção, cronogramas de matrícula e divisão de responsabilidades entre direção, coordenação pedagógica e setores de apoio. A ausência de atribuições claras pode provocar retrabalho, perda de informação e decisões contraditórias. Em tal dimensão, o pensamento clássico fornece perguntas relevantes: quem responde por determinada atividade, quais recursos estão disponíveis e como a execução será acompanhada sem depender apenas de improvisações (Gomes *et al.*, 2025).

Entretanto, a divisão excessivamente rígida do trabalho pode enfraquecer a cooperação. Um problema de evasão, por exemplo, não pertence exclusivamente à secretaria, à coordenação pedagógica ou ao professor; ele envolve condições de transporte, acompanhamento familiar, currículo, vínculo e políticas de assistência. Quando a gestão organiza departamentos como compartimentos estanques, informações decisivas deixam de circular. O conceito de especialização precisa ser acompanhado de fluxos transversais e mecanismos de decisão conjunta. Eficiência não corresponde a maximizar atividades isoladas, mas a construir

respostas institucionais capazes de atender às necessidades dos estudantes (Sousa; Nascimento; Rodrigues, 2026).

A possibilidade de medir tarefas não implica que todas produzam resultados educacionais comparáveis. Processar uma matrícula em menos tempo é um resultado administrativo útil; atribuir uma meta homogênea de aprendizagem a turmas com condições muito diferentes envolve pressupostos sobre currículo e desenvolvimento. A teoria clássica pode inspirar metas operacionais, mas não permite inferir, por si, que um padrão único de execução é adequado à relação pedagógica. A literatura sobre avaliações e responsabilização documenta como a centralidade de indicadores pode reformular prioridades de trabalho e gerar conflito com a autonomia docente (Locatelli, 2025).

Outra limitação decorre de conceber o gestor como centro exclusivo do conhecimento organizacional. Em instituições públicas complexas, informações sobre dificuldades reais de aprendizagem, violência, alimentação ou acessibilidade estão distribuídas entre professores, estudantes, equipes de apoio e famílias. A decisão é menos consistente quando ignora essa inteligência coletiva. O planejamento precisa de direção formal, mas sua qualidade depende de escuta, circulação de evidências e capacidade de modificar hipóteses iniciais. Trata-se de qualificar a coordenação e não de substituí-la por espontaneísmo (Mifsud, 2024).

Em termos aplicados, a contribuição clássica mais defensável é estruturar rotinas administrativas essenciais com clareza e previsibilidade, ao mesmo tempo que se preserva a capacidade de adaptação pedagógica. Isso inclui explicitar processos, revisar etapas burocráticas redundantes, definir prazos razoáveis e fornecer suporte

para a execução. A avaliação desses procedimentos deve considerar se liberam tempo e recursos para atividades formativas; caso apenas acrescentem formulários e controles, a racionalização anunciada pode produzir o resultado inverso ao pretendido (Almeida; Damiati; Amiel, 2025).

2.3. A Organização Burocrática: Impessoalidade, Controle e Direito à Educação

A organização burocrática oferece à administração pública instrumentos para reduzir arbitrariedades: registros, critérios gerais, decisões documentadas e responsabilização. Na educação, essas características ajudam a proteger direitos em processos de matrícula, seleção, compras, distribuição de recursos e atendimento a famílias. A impessoalidade não significa indiferença às diferenças, mas exigência de que decisões se apoiem em critérios justificáveis e passíveis de revisão. O problema surge quando a regularidade documental passa a valer como finalidade em si mesma, obscurecendo a experiência de estudantes e trabalhadores (Souza; Oliveira; Carvalho, 2023).

O funcionamento cotidiano das escolas exige registros confiáveis, porém sua quantidade e seu formato precisam corresponder a finalidades legítimas. A mesma informação requerida repetidas vezes por sistemas distintos é sinal de descoordenação, não de zelo. Exigências que se multiplicam sem planejamento deslocam tempo de preparação pedagógica para preenchimento de dados e podem intensificar conflitos entre docentes e gestão. A solução não consiste em abandonar registros, mas em assegurar interoperabilidade, simplificação, clareza sobre destinatários e revisão periódica das

obrigações que não contribuem para controle social ou melhoria do serviço (Simielli, 2022).

Hierarquias administrativas são necessárias para definir competências legais, mas sua tradução em relações escolares depende do tema decidido. A aplicação de normas de segurança ou a execução orçamentária exigem formalização distinta daquela mobilizada para elaborar um projeto pedagógico ou organizar práticas inclusivas. Na segunda situação, a atribuição formal de autoridade não elimina os conhecimentos profissionais de professores e a legitimidade da comunidade. Uma gestão burocrática que desconhece essa diferença pode tratar discordância pedagógica como descumprimento funcional, criando clima institucional adverso (Hora, 2024).

O debate sobre seleção de diretores mostra a relevância da tensão entre competência técnica, legitimidade democrática e critérios políticos. Processos exclusivamente discricionários fragilizam transparência; procedimentos que se limitam a provas técnicas, sem considerar diálogo e participação, também podem reduzir a dimensão pública da direção. Estudos recentes sobre escolha de gestores identificam arranjos heterogêneos nas redes brasileiras, o que impede supor um único desenho institucional universalmente superior. O foco deve recair sobre salvaguardas de impessoalidade, capacidade profissional, participação e prestação de contas (Correa; Carmo, 2026).

O uso crítico da teoria burocrática, portanto, distingue normatização protetiva de burocratização paralisante. A primeira resguarda direitos, explicita responsabilidades e permite contestar decisões; a segunda acrescenta etapas que não produzem informação ou

proteção proporcionais ao seu custo. A auditoria de processos educacionais deveria perguntar quais controles são indispensáveis, quais podem ser automatizados e quais impedem o atendimento oportuno. Esse exame precisa incluir as vozes de quem executa rotinas e de quem delas depende (Kussem, 2025).

2.4. Relações Humanas, Motivação e Organização do Trabalho Pedagógico

As abordagens humanistas introduziram preocupações com interação, pertencimento, motivação, comunicação e liderança. Essas dimensões são particularmente relevantes em escolas, onde o produto principal do trabalho não é um objeto material, mas a construção compartilhada de experiências educativas. A organização formal do calendário não assegura cooperação; é necessário que profissionais compreendam objetivos, reconheçam sua contribuição e disponham de condições para exercer julgamento. Estudos sobre liderança distribuída apontam que a articulação de capacidades coletivas pode apoiar o desenvolvimento pedagógico, embora resultados dependam das circunstâncias institucionais (Okiri; Hercz, 2024).

Valorizar relações humanas não significa deslocar para indivíduos a responsabilidade por problemas estruturais. Uma equipe pode apresentar sofrimento e desmotivação não pela ausência de habilidades socioemocionais, mas por sobrecarga, escassez de pessoal, infraestrutura inadequada e exigências contraditórias. Reduzir tais situações a falhas de atitude é uma interpretação incompatível com a análise do trabalho público. Pesquisas recentes sobre exaustão de diretores reforçam que pressão por resultados, conflitos de papel e exigências permanentes de disponibilidade

devem ser entendidos em conexão com características da organização (Okiri; Hercz, 2023).

O diálogo entre direção e professores deve possuir consequências verificáveis. Uma reunião pode gerar acolhimento, mas precisa também explicitar encaminhamentos e recursos disponíveis. Sem devolutiva, espaços participativos perdem credibilidade; sem possibilidade de discordância, convertem-se em mecanismos de adesão. A liderança mais consistente sustenta confiança pela coerência entre escuta e decisão, reconhecendo que nem todas as demandas poderão ser atendidas simultaneamente. A transparência sobre restrições constitui componente da relação institucional, desde que não seja utilizada para naturalizar escassez ou interditar alternativas (Rogers *et al.*, 2025).

A comunicação horizontal torna-se decisiva em processos de mudança curricular ou tecnológica. Introduzir plataforma digital, alterar organização de turmas ou redefinir avaliação sem participação dos docentes eleva a probabilidade de resistência e de uso meramente formal. A explicação administrativa do projeto precisa ser acompanhada de discussão pedagógica sobre sua pertinência. A formação continuada deve articular operação técnica e sentidos educativos, evitando atribuir aos professores a tarefa de compensar, individualmente, limitações de infraestrutura ou deficiências de planejamento sistêmico (Su-Keene; DeMatthews, 2025).

A perspectiva humanista contribui quando considera a escola como comunidade profissional e não como coleção de executores substituíveis. Reconhecimento, formação e participação têm efeitos possíveis sobre colaboração, mas não eliminam a necessidade de

direitos trabalhistas e recursos materiais. O desafio reside em criar condições de trabalho que favoreçam vínculos consistentes e uma cultura de aprendizagem institucional. Nesse contexto, bem-estar e qualidade do ensino são dimensões associadas, sem que se deva afirmar causalidade automática a partir de estudos observacionais (Tahir; Yunus; Rosli, 2026).

2.5. Perspectiva Sistêmica: Interdependências Entre Escola, Rede e Território

A abordagem sistêmica desloca a atenção da atividade isolada para as relações entre componentes. Na educação pública, frequência, aprendizagem e permanência dependem simultaneamente de professores, alimentação, transporte, políticas de inclusão, condições familiares, financiamento e serviços territoriais. Uma escola com excelente organização de horários pode continuar enfrentando altos níveis de ausência quando o deslocamento é precário. A leitura sistêmica evita a atribuição imediata de problemas complexos à direção e ajuda a identificar gargalos que se situam fora da unidade escolar (Peres; Capuchinho; Limonti, 2024).

Esse enfoque também evidencia a necessidade de coordenar níveis de governo. A administração federal estabelece políticas gerais e mecanismos de redistribuição, enquanto redes estaduais e municipais executam parte significativa da oferta, com capacidades heterogêneas. O resultado de uma política depende não apenas de seu desenho formal, mas de comunicação, recursos, apoio técnico e clareza de responsabilidades entre instâncias. A administração por sistemas, nesse sentido, exige observar como instruções se transformam em práticas e que informações retornam à gestão central para correção de rumos (Silva; Schlegel, 2025).

Em uma rede educacional, indicadores podem descrever sintomas sem identificar mecanismos. Queda de aprendizagem em determinada unidade, por exemplo, pode decorrer de rotatividade docente, interrupções de calendário, ausência de acesso a materiais acessíveis ou outros fatores. Decisões baseadas em um único dado tendem a favorecer soluções simplistas. O tratamento sistêmico exige triangulação entre resultados, condições de oferta, narrativas da comunidade e registros administrativos. Isso não substitui metodologias rigorosas de avaliação, mas melhora a construção de hipóteses e a escolha do que precisa ser investigado (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

O conceito de retroalimentação é relevante quando redes utilizam informações para aprimorar políticas. Feedback não deve corresponder apenas à cobrança descendente de resultados. Escolas precisam ter canais para comunicar problemas de sistemas, inadequação de cronogramas e efeitos inesperados de normas. Sem essa reciprocidade, a coleta de dados gera assimetria: o centro conhece melhor a unidade, mas a unidade não influencia decisões que a afetam. Uma governança educacional sistêmica combina parâmetros comuns e capacidade de aprendizagem a partir das realidades locais (Simielli; Oliveira; Carvalho, 2026).

A abordagem sistêmica possui ainda limites que devem ser reconhecidos. Descrever interdependências não elimina relações de poder, conflitos de interesse ou decisões distributivas. Se a rede identifica desigualdades, deve decidir quem receberá apoio adicional e quais critérios serão públicos. A linguagem de integração não pode ocultar que recursos são escassos e prioridades são disputadas. Por isso, a perspectiva sistêmica precisa dialogar com teoria democrática, justiça educacional e transparência fiscal,

evitando transformar relações políticas em meros problemas técnicos (Tomaz; Carvalho, 2025).

2.6. Contingência, Adaptação e Heterogeneidade das Redes Públicas

A Teoria Contingencial propõe que práticas organizacionais sejam avaliadas em relação a circunstâncias específicas, como tamanho, ambiente, tecnologia, objetivos e estrutura. Aplicada à escola, essa perspectiva ajuda a problematizar medidas padronizadas que ignoram localização, etapa de ensino, perfil estudantil e recursos disponíveis. Contudo, a adaptação não autoriza relativizar direitos: padrões mínimos de acessibilidade, segurança e qualidade devem ser garantidos em todo o território. O princípio relevante é distinguir padrões universais de proteção de meios contextualizados para sua realização (Muñoz, 2023).

A experiência de uma escola urbana de grande porte não serve automaticamente como modelo para unidade rural, indígena ou ribeirinha. Processos de transporte, conectividade, calendário, participação familiar e oferta de atendimento especializado diferem. Uma solução administrativa que reduz custos em determinado contexto pode elevar despesas em outro ou prejudicar a inclusão. As decisões precisam considerar evidências de implementação local, sem converter a comparação de contextos em justificativa para oferecer menos direitos a comunidades mais distantes (Forfang; Paulsen, 2024).

A perspectiva contingencial contribui também para compreender estilos de liderança. Uma direção recém-empossada em escola com alta rotatividade enfrenta problemas diferentes daqueles de uma

equipe estável com histórico de participação consolidada. O modo de distribuir responsabilidades deve levar em conta competências disponíveis, confiança institucional e grau de urgência. Entretanto, a contingência não pode justificar centralização permanente em nome de crises contínuas. Decisões excepcionais precisam ter duração, motivação e mecanismos de revisão, preservando a participação sempre que possível (Mifsud, 2024).

Estudos internacionais sobre liderança escolar mostram que os resultados de práticas de direção variam conforme as condições das unidades e o ambiente organizacional. A tradução dessas conclusões para o Brasil requer atenção a diferenças de financiamento, carreira, formas de seleção e organização federativa. A hipótese contingencial serve para formular perguntas e desenhos avaliativos; não constitui prova de que determinada técnica produzirá melhores resultados em todas as escolas. A pesquisa aplicada deve verificar interações concretas entre contexto, intervenção e consequência (Simielli; Oliveira; Carvalho, 2026).

Uma matriz de decisão contingencial deve combinar diagnóstico, escolha justificada, acompanhamento e revisão. É insuficiente afirmar genericamente que cada escola é diferente. A rede precisa indicar quais variáveis importam, que dados as descrevem e quais adaptações são permitidas sem comprometer objetivos comuns. Assim, a contribuição da teoria não está em abolir coordenação, mas em evitar a falsa precisão de políticas uniformes implantadas sobre condições estruturalmente desiguais (Nadeem, 2024).

2.7. Nova Gestão Pública, Gerencialismo e Avaliação de Desempenho

As reformas influenciadas pela Nova Gestão Pública ampliaram o uso de metas, indicadores, planejamento estratégico e mecanismos de responsabilização. No setor educacional, essas ferramentas convivem com sistemas de avaliação, pactuação de resultados e comparação entre redes. A informação quantitativa pode revelar desigualdades e orientar intervenção estatal, sobretudo quando acompanha condições de oferta. O risco aparece quando resultados são tratados como expressão direta do mérito de gestores e professores, desconsiderando variações de contexto e as múltiplas finalidades da educação pública (Sousa; Nascimento; Rodrigues, 2026).

A eficiência gerencial distingue-se da eficácia pedagógica e da efetividade social. Uma secretaria pode executar orçamento e contratos dentro dos prazos, alcançando bom desempenho procedimental, sem que as escolas tenham recursos suficientes para atender estudantes com deficiência. Inversamente, projetos pedagógicos importantes podem demandar investimentos que elevem o custo inicial. O argumento de eficiência só é completo quando explicita a relação entre gasto, serviço efetivamente entregue e contribuição para a igualdade de oportunidades. A redução de despesas não é indicador autossuficiente de boa administração educacional (Silva, 2024).

Os sistemas de monitoramento devem ser examinados pela capacidade de apoiar decisões e não somente pela facilidade de produzir rankings. Quando a avaliação se concentra em um conjunto estreito de indicadores, existe incentivo para priorizar tarefas diretamente medidas, mesmo quando outras necessidades são relevantes. Não se afirma que toda meta produza distorções; o efeito depende dos mecanismos de responsabilização, da

consistência das métricas e da possibilidade de contestação pelos profissionais. Avaliações públicas de qualidade precisam combinar números, análise qualitativa e julgamento informado da comunidade escolar (Locatelli, 2025).

A relação entre gestão e desempenho não deve ser interpretada por causalidade simples. Estudos sobre governança e resultados institucionais encontram associações que dependem da variável observada e da metodologia adotada. Uma política eficiente em reduzir tempo burocrático pode não modificar aprendizagem no curto prazo; outra pode melhorar condições de permanência antes de efeitos serem captados em avaliações. A temporalidade da educação, portanto, exige monitoramento compatível com a duração e a natureza das intervenções. A escola não pode ser administrada apenas por metas de curtíssimo prazo (Silva, 2024).

Uma interpretação democrática do gerencialismo não elimina indicadores, mas redefine seu lugar. Eles devem funcionar como instrumentos de diagnóstico, debate e prestação de contas, com visibilidade sobre limitações e desigualdades, e não como substitutos da decisão político-pedagógica. A autonomia escolar precisa de informação para não se converter em discricionariedade opaca; a eficiência precisa de participação para não se reduzir ao cumprimento formal de números. A conciliação depende de transparência sobre critérios e de possibilidade real de rever políticas quando produzirem efeitos adversos (Souza, 2025).

2.8. Autonomia Pedagógica, Projeto Político-Pedagógico e Participação

A autonomia pedagógica refere-se à capacidade institucional de construir e realizar escolhas educativas coerentes com o projeto da escola, respeitadas as normas gerais do sistema. Não se trata de soberania isolada nem de licença para descumprir direitos, mas de margem efetiva de deliberação sobre organização do ensino, acompanhamento da aprendizagem e práticas de inclusão. A participação de docentes, estudantes e famílias integra a legitimidade dessas escolhas. A teoria administrativa precisa, então, reconhecer que o conhecimento relevante para a gestão não está concentrado exclusivamente no cargo dirigente (Oliveira; Vieira, 2026).

O projeto político-pedagógico pode constituir instrumento de planejamento significativo quando resulta de discussão substantiva e orienta decisões. Sua existência como arquivo formal, entretanto, não assegura influência sobre currículo, avaliação ou organização do tempo escolar. Conselhos e reuniões possuem potencial semelhante: podem permitir controle social, mas também podem funcionar apenas como espaços de ratificação. Pesquisas recentes sobre gestão democrática distinguem concepções centradas no cumprimento de papéis, na tomada de decisão e no atendimento das necessidades coletivas, revelando que a categoria tem sentidos práticos distintos (Amaro; Schunk; D’Angelo, 2024).

Uma administração educacional que valoriza a autonomia precisa explicitar os assuntos sujeitos à deliberação local e aqueles definidos por normas comuns. Se a rede impõe plataforma, metas e calendário sem espaço de adaptação, a escola pode manter formalmente seu projeto, mas perder capacidade de orientar a prática. Por outro lado, autonomia sem recursos, formação e acesso a informações pode transferir responsabilidades para unidades que

não dispõem de condições de executá-las. A autonomia responsável exige suporte material e institucional, não apenas enunciados de descentralização (Oliveira; Mourão, 2025).

O conflito entre eficiência e participação frequentemente decorre de horizontes temporais distintos. Decisões centralizadas podem ser adotadas rapidamente, mas gerar resistência, baixa adesão ou retrabalho posterior. Processos participativos exigem tempo inicial maior, porém podem ampliar a qualidade das informações e a legitimidade. Isso não autoriza supor que toda consulta seja eficaz; importa a clareza da pauta, a representatividade dos envolvidos, a possibilidade de dissenso e a divulgação de justificativas. O critério de eficiência precisa considerar a implementação e não apenas a velocidade da deliberação (Wollscheid *et al.*, 2025).

Conceber a gestão democrática como dimensão educativa amplia sua relevância para a TGA. Participar da vida escolar é parte da formação cidadã, e não simples método instrumental para obter colaboração. A administração deixa de tratar a comunidade como público destinatário passivo e reconhece sua capacidade de intervir em escolhas legítimas. O desafio da gestão consiste em articular conflitos e responsabilidades sem ocultar diferenças de poder. Isso requer regras públicas, escuta qualificada e compromisso com os estudantes que tradicionalmente possuem menor capacidade de fazer suas necessidades reconhecidas (Souza, 2025).

2.9. Federalismo, Financiamento e Capacidades de Gestão

A administração do ensino público brasileiro é condicionada por desigualdades de capacidade fiscal e técnica entre entes federativos. Redes podem possuir formalmente responsabilidades semelhantes,

mas diferir em arrecadação, composição territorial, escala administrativa e disponibilidade de profissionais. A teoria administrativa oferece ferramentas de planejamento e controle, porém não cria recursos materiais onde faltam transferências e políticas redistributivas. A avaliação da eficiência deve reconhecer essas diferenças para evitar a responsabilização isolada de escolas por condições que dependem de decisões externas (Peres; Capuchinho; Limonti, 2024).

O financiamento educacional exige coordenação entre previsibilidade orçamentária e capacidade de execução. O Fundeb contribui para a redistribuição de recursos, enquanto suas modalidades de complementação e condicionalidades de gestão introduzem exigências de informação e acompanhamento. A literatura sobre complementação federal indica relevância da dimensão redistributiva, mas também a necessidade de examinar diferenças entre redes e critérios de acesso. Uma escola não pode organizar planejamento de médio prazo se desconhece continuidade de investimentos, alocação de pessoal e cronogramas de manutenção (Teixeira; Nunes, 2025).

A expressão capacidade estatal inclui, além de orçamento, instrumentos, equipes qualificadas, processos e legitimidade. Uma secretaria com plataforma de gestão sofisticada, mas sem profissionais para alimentar e interpretar dados, pode possuir baixa capacidade operacional apesar do investimento tecnológico. De modo semelhante, uma escola pode receber recursos, mas enfrentar obstáculos de compras, prestação de contas e execução de obras. A racionalidade administrativa precisa ser analisada como combinação de meios, pessoas e normas, evitando reduzir gestão a características individuais de diretores (Silva; Schlegel, 2025).

As estratégias de indução federativa podem estimular melhorias, porém exigem cuidado com incentivos homogêneos. Uma rede com restrições históricas pode ter maior dificuldade de cumprir condicionalidades, ainda que implemente esforços substantivos. O desenho de incentivos precisa compatibilizar finalidade redistributiva, necessidade de coordenação nacional e reconhecimento de pontos de partida desiguais. Indicadores de progresso são úteis quando ajudam a revelar trajetórias e prioridades; tornam-se problemáticos quando apagam diferenças estruturais ou substituem o exame do direito efetivamente garantido (Werle; Fonseca, 2025).

O planejamento administrativo, nesse contexto, deve conectar orçamento a objetivos pedagógicos verificáveis: formação de professores, acessibilidade, permanência, bibliotecas, conectividade adequada, manutenção e apoio a estudantes. Não basta identificar rubricas; é necessário avaliar a correspondência entre gasto e necessidades da unidade. A eficiência social do financiamento se manifesta na capacidade de sustentar condições de aprendizagem em territórios distintos. Essa leitura aproxima administração e política educacional sem confundir execução financeira regular com qualidade educacional automaticamente alcançada (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

2.10. Transformação Digital, Dados e Autonomia Profissional

A digitalização da administração pública modificou processos de matrícula, comunicação, registro de frequência, prestação de contas e planejamento. Os sistemas podem reduzir duplicidade de registros e melhorar a visibilidade sobre necessidades. Contudo, a transformação digital não consiste apenas em adquirir plataformas:

exige revisar processos, assegurar governança dos dados, formar profissionais e avaliar consequências sobre o trabalho. Estudos do setor público mostram que coordenação, competências e alinhamento institucional integram os fatores associados a iniciativas bem-sucedidas, o que impede tomar a tecnologia como solução autônoma (Escobar; Almeida; Varajão, 2023).

Na escola, plataformas podem apoiar práticas pedagógicas, mas também funcionar como mecanismos de padronização de conteúdos, tempos e critérios de avaliação. A existência de banco de exercícios ou painel de desempenho não determina que o professor tenha condições de adaptá-los à turma. Quando o sistema transforma o preenchimento de atividades em obrigação prioritária, a ferramenta deixa de servir ao projeto pedagógico e passa a organizar o trabalho segundo a lógica de rastreamento. Estudos brasileiros recentes discutem justamente a tensão entre controle por plataformas e autonomia docente (Garbin; Ribeiro; Cipoli, 2025).

O uso de dados precisa distinguir informação de decisão. Um alerta eletrônico de baixa frequência pode sinalizar risco, mas sua interpretação requer saber se houve problema de transporte, adoecimento, trabalho familiar ou outra situação. A automatização da identificação pode aumentar agilidade, desde que haja profissionais e fluxos capazes de responder adequadamente. Sem isso, o sistema apenas multiplica notificações. O planejamento deve prever não só qualidade da base de dados, como também protocolos de encaminhamento, segurança, acessibilidade e transparência perante as famílias (Cardoso; Moreira; Parente, 2025).

A governança digital envolve responsabilidade por acesso, armazenamento, finalidade e revisão de informações. A coleta

excessiva pode produzir vigilância inadequada de docentes e estudantes, enquanto a falta de interoperabilidade gera retrabalho. Uma política responsável precisa definir quais dados são necessários para a gestão e para o acompanhamento pedagógico, quem pode utilizá-los e com que finalidade. A escola deve poder questionar métricas que representem mal sua realidade, especialmente quando produzem efeitos sobre financiamento, avaliação profissional ou alocação de oportunidades (Schweickardt *et al.*, 2026).

A transformação digital pode ampliar desigualdades quando redes adotam soluções iguais para ambientes com conectividade, equipamentos e suporte técnico desiguais. O planejamento deve avaliar o custo total, incluindo manutenção, formação, tempo de trabalho e adaptações para acessibilidade. A adesão a plataformas comerciais não equivale necessariamente a modernização institucional. O critério central é verificar se a tecnologia melhora comunicação, proteção de direitos e aprendizagem, ou se apenas desloca despesas e responsabilidade para docentes, famílias e escolas com menos condições de resposta (Fagiani; Previtali; Conde, 2026).

2.11. Cultura Organizacional, Inovação e Regulação Recente

A cultura organizacional escolar reúne expectativas sobre autoridade, cooperação, finalidade educativa e modos de resolver conflitos. Uma norma nova pode alterar formalmente um processo, mas encontrará rotinas consolidadas, memórias institucionais e distintas interpretações do trabalho. O estudo da cultura ajuda a compreender por que a transferência de uma metodologia de gestão não produz necessariamente os mesmos efeitos em escolas

diferentes. O projeto de mudança deve mapear valores e práticas existentes, sem pressupor que a resistência seja sempre sinal de incompetência ou desinteresse dos trabalhadores (Brondani; Ramos; Paniz, 2025).

A introdução de instrumentos digitais tornou-se tema relevante da administração escolar também por exigir novas competências tecnológicas. A liderança precisa compreender possibilidades e limites de sistemas informacionais, mas não se resume a dominar interfaces. O uso intensivo de tecnologias pode acrescentar tarefas, criar dependências de fornecedores e provocar sobrecarga quando não há formação suficiente. Uma avaliação administrativa responsável precisa medir o tempo consumido, a qualidade das informações e as condições de suporte disponíveis, incluindo a possibilidade de registrar exceções e situações não previstas no sistema (Ata; Saltan, 2023).

A Lei nº 14.129/2021 disciplina princípios e instrumentos de governo digital e constitui marco para pensar simplificação e prestação de serviços públicos. Sua pertinência à educação, contudo, demanda observar competências institucionais e especificidades dos sistemas educacionais. O uso de tecnologia deve contribuir para acesso e transparência, sem presumir que atendimento exclusivamente digital seja suficiente para comunidades com condições desiguais de conectividade. A eficiência administrativa precisa preservar meios acessíveis de comunicação e participação (Brasil, 2021).

A Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533/2023, reforça a importância de competências digitais e de desenvolvimento de capacidades nos sistemas de ensino. Trata-se de orientação normativa cujo alcance depende de implementação e

recursos; a mera edição de lei não prova melhoria educacional. A literatura sobre governança digital indica que currículo, formação e infraestrutura precisam ser considerados conjuntamente. Uma secretaria que adota novas obrigações sem planejamento de manutenção e apoio pode reproduzir a distância entre norma e prática (Brasil, 2023a).

O Programa Escola em Tempo Integral, previsto na Lei nº 14.640/2023, oferece exemplo de política que altera o uso do tempo, espaços e recursos da organização escolar. Uma leitura gerencial poderia restringir o acompanhamento ao cumprimento da jornada ampliada; uma avaliação pedagógica precisa considerar qualidade das atividades, alimentação, infraestrutura, trabalho docente e participação dos estudantes. A expansão de tempo não se converte automaticamente em formação integral. O planejamento deve articular processos administrativos com objetivos formativos e com necessidades de cada território (Brasil, 2023b).

Estudos recentes de gestão educacional digital analisam a tensão entre redes de ensino, plataformas e prática pedagógica, sugerindo que as mudanças dependem de decisões coletivas e de sustentabilidade institucional. Ferramentas podem ampliar visibilidade de problemas, mas também adicionar controles redundantes. A gestão da inovação precisa estabelecer critérios prévios: finalidade, participação, proteção de dados, acessibilidade, disponibilidade de recursos e possibilidade de avaliação independente. Sem essas condições, a modernização tende a ser percebida como incremento burocrático e não como apoio ao ensino (Espíndola *et al.*, 2025).

A literatura também ressalta que a regulação por indicadores não dispensa conhecimento da realidade escolar. O debate sobre plataforma educacional envolve seleção de conteúdos, arquitetura dos sistemas, contratos e indicadores de uso, que muitas vezes não são definidos pela escola. A análise administrativa deve tornar essas decisões visíveis para que possam ser discutidas publicamente. Decidir o que será medido e o que será ensinado são atos distintos, ainda que relacionados. A autonomia pedagógica depende de que a segunda decisão não seja inteiramente absorvida pela primeira (Nagase; Azevedo, 2024).

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo, bibliográfico e documental, de natureza descritivo-analítica e interpretação crítico-comparativa. O objeto não é a eficácia de uma intervenção específica, mas as possibilidades e os limites de aplicação das correntes da Teoria Geral da Administração à organização da escola pública brasileira. A opção metodológica responde ao objetivo de discutir conceitos, compreender tensões normativas e propor critérios de análise, sem apresentar como resultados empíricos observações que não foram realizadas. O recorte privilegia problemas contemporâneos da gestão escolar, preservando a distinção entre reflexão teórica e descrição de políticas efetivamente documentadas (Simielli, 2022).

O corpus secundário foi constituído por artigos científicos recentes, sobretudo de 2022 a 2026, sobre gestão escolar democrática, direção e liderança, financiamento, desigualdades educacionais, transformação digital, gerencialismo e administração pública. Para contextualização, consultaram-se registros bibliográficos disponíveis

em periódicos indexados e páginas de editoras científicas, incluindo Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Cadernos de Pesquisa, Revista de Administração Pública, Educação e revistas internacionais de gestão educacional. As referências foram selecionadas por pertinência temática, diversidade de enfoques e possibilidade de identificação editorial, não por amostragem estatística de uma população de estudos (Amaro; D'Angelo, 2024).

A análise documental complementar considerou atos e publicações oficiais voltados à educação e à gestão pública, como normas relativas ao governo digital, à educação digital, ao ensino médio e ao financiamento educacional, além de estatísticas e orientações institucionais disponíveis nos sítios do Inep e do FNDE. Esses documentos foram empregados para caracterizar o ambiente regulatório e administrativo em que a gestão escolar opera. A consulta a legislação e documentos institucionais não representa, por si, estudo de implementação nem auditoria das condições de escolas particulares ou redes específicas (Brasil, 2024).

A estratégia de organização analítica trabalhou com cinco núcleos: contribuições clássicas da administração, coordenação burocrática e estatal, relações humanas e liderança, sistemas e contingências e tensões atuais entre eficiência gerencial e autonomia pedagógica. A partir desses núcleos, foram construídos eixos de comparação que articulam pressupostos, aplicações possíveis, riscos de uso inadequado e salvaguardas democráticas. O Quadro 1 explicita essa matriz de leitura, que constitui elaboração teórica do artigo e não resultado de questionário aplicado a gestores (Sousa; Nascimento; Rodrigues, 2026).

As evidências foram interpretadas respeitando o desenho dos trabalhos citados. Revisões de literatura fundamentam a identificação de tendências e debates, enquanto estudos empíricos situados fornecem exemplos cuja generalização demanda cautela. Documentos normativos informam requisitos e programas, mas não comprovam automaticamente sua efetividade. Foram evitadas afirmações causais fortes quando os materiais disponíveis apenas descrevem correlações, percepções ou mecanismos plausíveis. Essa separação é central em discussões sobre liderança e desempenho, nas quais contexto, recursos e características dos estudantes interferem na leitura de resultados (Oliveira; Vieira, 2026).

Não foi conduzida revisão sistemática original: não houve protocolo previamente registrado, rastreamento exaustivo de múltiplas bases com exportação e deduplicação de todos os registros, dupla triagem ou avaliação formal de risco de viés. Em consequência, não se apresentam números de estudos identificados e excluídos, tampouco fluxograma PRISMA. A seleção bibliográfica é intencional e argumentativa, orientada à compreensão do tema; as limitações decorrentes desse procedimento são reconhecidas nas considerações finais. A reprodutibilidade do estudo reside na identificação das fontes mobilizadas e na explicitação dos critérios de interpretação (Alves; Bispo, 2022).

O exame crítico combinou três procedimentos complementares. Primeiro, identificaram-se convergências entre teorias da administração e necessidades legítimas de planejamento, coordenação e transparência. Depois, foram examinadas tensões com gestão democrática, trabalho docente, participação e equidade. Por fim, elaboraram-se proposições condicionais de gestão, incluindo variáveis contextuais, critérios de governança e indicadores

de acompanhamento. Tais proposições são hipóteses de aprimoramento e não intervenção já testada, razão pela qual não recebem indicadores fictícios de impacto ou eficiência (Escobar; Almeida; Varajão, 2023).

Quanto aos aspectos éticos, foram utilizadas fontes bibliográficas e documentos de domínio público, sem recrutamento de participantes, entrevistas, acesso a prontuários escolares individualizados ou processamento de dados pessoais de estudantes. Não se atribuem declarações a profissionais nem se apresentam escolas identificáveis como unidades investigadas. A análise respeita a atribuição de autoria e a correspondência entre as fontes bibliográficas e as citações no texto. Em eventual aplicação empírica da matriz proposta, deverão ser definidos previamente procedimentos de consentimento, proteção de dados, autorização institucional e avaliação ética pertinente (Hora, 2024).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados apresentados correspondem à síntese interpretativa dos referenciais selecionados e à construção de categorias de análise. Não se trata de medição de desempenho de escolas ou redes, mas de identificação de convergências, conflitos e condições institucionais para o uso crítico de instrumentos administrativos no ensino público.

4.1. Contribuições e Riscos das Escolas Administrativas na Educação

A comparação teórica identifica uma contribuição transversal da TGA: tornar explícitos processos e responsabilidades frequentemente tratados como simples rotina. A escola precisa de

planejamento, definição de tarefas e formas legítimas de controle para assegurar continuidade, especialmente diante de trocas de equipe e ciclos de gestão. Entretanto, a mesma formalização pode ampliar a distância entre a direção e o trabalho pedagógico quando as tarefas se orientam predominantemente por registros e metas externas. A utilidade da teoria depende da finalidade atribuída a cada ferramenta administrativa (Simielli, 2022).

A abordagem clássica tende a oferecer maior precisão para atividades previsíveis, como compras, manutenção, arquivo e fluxos de matrícula; a perspectiva humanista chama atenção para liderança, cooperação e condições de trabalho. Já os enfoques sistêmico e contingencial ajudam a compreender decisões que dependem da interação entre recursos, pessoas, redes e território. A perspectiva burocrática preserva regularidade e impessoalidade, mas precisa evitar que procedimentos se tornem barreiras. Nenhuma dessas correntes é suficiente isoladamente para compreender a qualidade social da educação (Gomes *et al.*, 2025).

Os resultados teóricos também sugerem uma distinção entre controle de legalidade, controle de gestão e controle pedagógico. O primeiro garante conformidade e direitos; o segundo acompanha recursos, prazos e processos; o terceiro interfere diretamente em concepções de currículo, ensino e aprendizagem. Embora possam dialogar, não devem ser confundidos. Uma secretaria pode legitimamente estabelecer regras de segurança e acompanhamento orçamentário sem determinar todos os modos de ensinar. Inversamente, a autonomia pedagógica não dispensa transparência sobre decisões que afetam recursos e oportunidades (Oliveira; Vieira, 2026).

O Quadro 1 sistematiza a comparação como instrumento de análise, e não como classificação universal de escolas. A interpretação exige considerar que diferentes teorias podem operar simultaneamente em uma mesma instituição. Uma rede pode ser burocrática na distribuição de recursos, gerencial na avaliação de desempenho, humanista em seus discursos de liderança e contingencial ao permitir adaptações territoriais. A observação dessas combinações importa mais do que atribuir um rótulo único ao sistema escolar (Souza, 2025).

Quadro 1. Contribuições e limites da Teoria Geral da Administração na gestão do ensino público

Perspectiva	**Contribuição possível**	**Risco de aplicação**	**Salvaguarda**
Clássica	Planejamento, rotinas e definição de tarefas	Fragmentação e redução da educação a operações	Distinguir atividades-meio das finalidades pedagógicas
Burocrática	Impessoalidade, registro e controle de legalidade	Excesso documental e rigidez decisória	Revisar processos e proteger a participação
Relações humanas	Clima institucional, cooperação e escuta	Individualizar problemas estruturais	Combinar diálogo, condições de trabalho e recursos
Sistêmica	Coordenação entre escola, rede e território	Tratar conflitos distributivos como meros problemas técnicos	Considerar desigualdades e responsabilidade estatal

Contingencial	Adequação contextual de soluções	Relativizar padrões mínimos de direito	Adaptar meios sem reduzir garantias
Gerencial	Metas, transparência e acompanhamento	Foco restrito em rankings e resultados imediatos	Avaliação plural, contextualizada e com controle social

Fonte: elaboração própria, com base na síntese interpretativa da literatura discutida.

4.2. Eficiência Gerencial Não Equivale a Qualidade Social da Educação

O primeiro eixo da discussão refere-se ao significado de eficiência. Em administração, o conceito costuma envolver relação entre meios e resultados. Para a escola pública, entretanto, a definição de resultado já é uma decisão política e pedagógica. Se a meta consistir apenas em elevar médias de avaliação, pode-se favorecer concentração do trabalho nas habilidades testadas; se incluir permanência, acessibilidade, desenvolvimento intelectual e convivência democrática, a gestão precisará considerar dimensões não captadas por uma única medida. A eficiência deve ser avaliada em relação à finalidade social assumida (Silva, 2024).

A experiência de gestão orçamentária ilustra o problema. Executar uma compra rapidamente pode ser vantajoso, mas o produto só contribui para a qualidade educacional se corresponder às necessidades reais, chegar oportunamente e puder ser usado. Uma distribuição formalmente equitativa de materiais, idêntica para escolas desiguais, pode manter ou ampliar disparidades. O planejamento de compras e manutenção necessita, portanto, de

diagnóstico pedagógico e territorial. Nesse caso, princípios administrativos e autonomia escolar se complementam quando a decisão sobre recursos utiliza informações produzidas na comunidade (Peres; Capuchinho; Limonti, 2024).

A avaliação de desempenho pode induzir melhora institucional quando identifica dificuldades e proporciona apoio, mas também pode gerar respostas defensivas se vinculada a sanções automáticas. Não basta exigir que diretores cumpram metas sem oferecer formação, condições de trabalho e recursos adequados. Estudos sobre responsabilidades profissionais e acompanhamento educacional mostram a necessidade de considerar o trabalho real que sustenta os indicadores. Essa constatação não elimina metas: propõe que elas sejam plausíveis, negociadas e interpretadas por séries históricas e condições de oferta (Locatelli, 2025).

Uma escola que atende estudantes com necessidades intensas de apoio pode demandar maior investimento para alcançar avanços incrementais. Classificá-la como ineficiente pela comparação bruta com unidade mais favorecida é analiticamente inadequado. Um quadro de indicadores socialmente referenciado precisa avaliar progresso, acesso, condições de oferta e experiência da comunidade. A análise reforça que eficiência pública se realiza quando recursos são utilizados para diminuir barreiras ao direito educacional, e não quando se produz apenas aparência de economia contábil (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

4.3. Administração Burocrática, Direção Escolar e Responsabilização

A literatura sobre direção escolar permite identificar um dilema de governança: o cargo precisa de competências administrativas e pedagógicas, mas também de legitimidade perante a comunidade. Processos de seleção que ignoram capacidade técnica são vulneráveis à descontinuidade e a critérios particularistas; modelos que consideram exclusivamente exames e desempenho em metas podem minimizar a dimensão democrática. A composição adequada depende das regras do sistema, da distribuição de competências e do desenho dos espaços participativos. A TGA auxilia a organizar o papel, mas não resolve, isoladamente, sua legitimidade (Correa; Carmo, 2026).

O aumento das tarefas burocráticas do diretor costuma exigir decisões sobre delegação e apoio administrativo. Quando o gestor concentra compras, prestação de contas, mediação de conflitos, sistemas e acompanhamento pedagógico, há disputa permanente por tempo. Não é suficiente recomendar liderança inspiradora sem alterar o volume de demandas. Uma estratégia plausível é mapear processos e identificar atividades descentralizáveis, desde que sejam mantidos controle, responsabilidades claras e pessoal capacitado. A distribuição de tarefas deve proteger o tempo destinado a orientar decisões pedagógicas coletivas (Souza; Oliveira; Carvalho, 2023).

A prestação de contas pode ser concebida como diálogo público sobre escolhas, e não apenas como entrega periódica de documentos. Para ser democrática, precisa informar à comunidade o que foi planejado, os recursos mobilizados, as restrições existentes e as razões de eventual alteração de prioridades. A linguagem deve ser compreensível e os canais precisam permitir questionamentos. Transparência formal sem inteligibilidade tende a favorecer especialistas administrativos, mantendo distância entre o sistema

educacional e seus destinatários. A responsabilidade pública exige justificativa e possibilidade de correção (Amaral; Castro, 2026).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa disponível não autoriza afirmar que um procedimento específico de escolha de diretores produzirá, em todo o país, maior aprendizagem. O efeito depende de carreira, formação, arranjo institucional e contexto. Um desenho avaliativo futuro precisaria comparar condições semelhantes, reconhecer períodos de transição e incluir resultados qualitativos de participação e clima escolar. A formulação administrativa de políticas deve, portanto, evitar extrapolações causais não sustentadas pela evidência existente (Kussem, 2025).

4.4. Autonomia Pedagógica Como Condição de Implementação e Não Obstáculo

A análise crítica indica que autonomia pedagógica não deve ser entendida como resistência irracional à gestão. Professores e equipes pedagógicas detêm informações sobre práticas, ritmos de aprendizagem, linguagens e barreiras de participação que dificilmente são captadas integralmente por sistemas centralizados. Quando essas informações chegam às decisões, o planejamento pode se tornar mais realista. A autonomia é produtiva para a própria administração quando permite corrigir prescrições inadequadas. A escola não se torna menos responsável ao participar da formulação de procedimentos que deverá executar (Oliveira; Vieira, 2026).

O risco contrário também exige debate. Autonomia pedagógica não legitima ausência de parâmetros curriculares comuns, de acompanhamento do direito de aprender ou de intervenção diante de desigualdades. Uma rede pública precisa assegurar condições

mínimas a todos os estudantes e pode estabelecer expectativas de aprendizagem e protocolos protetivos. O ponto crítico reside em diferenciar o que constitui direito universal e o que demanda decisão didática contextualizada. A gestão coletiva precisa oferecer razões públicas para cada limite estabelecido à liberdade de organização escolar (Oliveira; Mourão, 2025).

O projeto político-pedagógico pode conectar planejamento estratégico e trabalho escolar, desde que seja utilizado como orientação real. A simples presença de um documento aprovado não demonstra participação, implementação ou qualidade. A avaliação deve verificar como prioridades definidas coletivamente são incorporadas ao orçamento, ao calendário, à formação docente e ao acompanhamento dos estudantes. Uma administração coerente explicita a passagem entre deliberação, execução e revisão, tornando a autonomia observável sem subordiná-la a um catálogo fixo de procedimentos (Wollscheid *et al.*, 2025).

A principal conclusão interpretativa deste eixo é que autonomia e responsabilidade são complementares quando há recursos, transparência e participação. Sem apoio institucional, autonomia pode tornar-se descentralização de encargos; sem autonomia, responsabilidade pode ser reduzida a cumprimento de ordens descontextualizadas. A TGA pode favorecer o equilíbrio ao oferecer ferramentas para planejar e monitorar, desde que o desenho de governança proteja a capacidade de julgamento dos profissionais e a voz dos estudantes (Souza, 2025).

4.5. Plataformas Digitais, Padronização e Reconfiguração do Trabalho

As tecnologias de gestão geram um caso especialmente visível da tensão estudada. Um painel de frequência pode favorecer identificação precoce de estudantes em risco de abandono, mas não substitui atendimento social, diálogo com famílias ou políticas de transporte. Quando o sistema é avaliado apenas por quantidade de alertas emitidos, sua eficiência aparente pode crescer sem que exista resposta concreta aos problemas. O ganho real depende do encadeamento entre dado, interpretação, encaminhamento e retorno, integrando responsabilidades pedagógicas e administrativas (Fagiani; Previtali; Conde, 2026).

Estudos sobre plataformização educacional indicam que ferramentas digitais não são neutras na organização do trabalho. Elas estabelecem categorias de registro, caminhos preferenciais, visibilidade de atividades e, por vezes, repertórios didáticos. Se os parâmetros forem definidos sem participação, professores podem perder margem de decisão sobre métodos e avaliação. Em contrapartida, a integração digital pode reduzir retrabalho quando atende necessidades identificadas pela escola. Os efeitos variam de acordo com governança e desenho da implantação, justificando avaliações que observem práticas e não apenas taxas de adesão (Reis, 2025).

A racionalidade de projetos tecnológicos precisa incluir custo de licenciamento, infraestrutura, formação, suporte e proteção de dados. Sistemas adquiridos sem garantia de continuidade podem comprometer rotinas quando contratos se encerram ou fornecedores alteram ferramentas. Uma análise de eficiência deve considerar custo ao longo do tempo e a capacidade de manter o serviço. A centralização de compras pode gerar escala, mas precisa permitir acessibilidade, diversidade territorial e revisão de requisitos

pedagógicos. O critério mais importante é a utilidade pública, não a novidade da interface (Cardoso; Moreira; Parente, 2025).

Os riscos de monitoramento excessivo tornam relevante uma governança clara sobre finalidade e acesso às informações. Dados de estudantes e registros de atividades docentes não devem circular indiscriminadamente. Mecanismos de acompanhamento precisam ser proporcionais e explicáveis, e a escola deve poder contestar interpretações que desconsiderem seu contexto. A modernização digital será pedagogicamente justificável quando ampliar condições de aprendizagem, melhorar a cooperação e reduzir tarefas redundantes sem converter a autonomia em exceção administrativa (Nascimento; Mello, 2026).

4.6. Condicionantes Territoriais e Aplicação Diferenciada de Instrumentos

A heterogeneidade das redes públicas constitui variável indispensável para qualquer modelo de gestão. Escolas localizadas em grandes centros dispõem de estruturas e fluxos diferentes de unidades pequenas ou distantes, mesmo quando obedecem à mesma legislação. A comparação de desempenho deve reconhecer infraestrutura, composição do corpo docente, oportunidades de acesso e características de mobilidade. Uma avaliação que elimina essas variáveis pode confundir desigualdade histórica com falha gerencial. A TGA contribui quando cria critérios transparentes de decisão, não quando naturaliza padrões que penalizam os contextos mais vulneráveis (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

O planejamento territorial pode combinar dados de oferta com consulta a equipes e comunidades. A ausência de conexão estável à

internet, por exemplo, torna ineficaz uma política que exige registro exclusivamente online. Um programa de formação docente pode necessitar calendário compatível com deslocamentos e organização do trabalho. Essas adaptações não devem ser tratadas como favores de gestão; são mediações necessárias para garantir acesso equitativo a políticas públicas. A efetividade da administração depende da possibilidade concreta de executar suas normas (Forfang; Paulsen, 2024).

A alocação diferenciada de recursos constitui um teste da concepção de eficiência adotada. Distribuir o mesmo montante por estudante pode ser simples e aparentemente neutro, mas o custo de garantir transporte, acessibilidade ou profissionais especializados varia. Uma administração orientada à equidade precisa justificar critérios distributivos sensíveis a necessidades, acompanhando se os apoios chegam efetivamente às unidades. O controle social é essencial para que a adaptação não se converta em discricionariedade sem transparência ou em reprodução de privilégios históricos (Peres; Capuchinho; Limonti, 2024).

A contingência pode operar como método de avaliação da TGA: antes de aplicar uma técnica, identificam-se condições institucionais, finalidade, evidências e riscos; durante a execução, acompanha-se o trabalho real; depois, decide-se por continuidade, ajuste ou retirada. O procedimento incorpora aprendizagem sem presumir que uma solução de gestão possa ser copiada integralmente para qualquer escola. A padronização deve recair sobre direitos e critérios públicos de justificação, enquanto os meios podem admitir diferenciação legitimada e monitorada (Muñoz, 2023).

Quadro 2. Variáveis contextuais para decisões administrativas e pedagógicas

Variável	Pergunta diagnóstica	Possível resposta de gestão
Perfil de estudantes	Que barreiras de participação e aprendizagem foram identificadas?	Planejar apoio e avaliação pedagógica contextualizada
Território e mobilidade	Há restrições de transporte, distância ou conectividade?	Ajustar meios de comunicação e logística, sem diminuir direitos
Capacidade de pessoal	Há equipe suficiente para as obrigações previstas?	Reorganizar tarefas e prever suporte e formação
Financiamento	O orçamento cobre custos de implantação e continuidade?	Priorizar condições essenciais e acompanhar execução
Gestão democrática	Quem participou da decisão e com que informação?	Registrar dissensos, deliberações e devolutivas
Dados e tecnologia	Os registros são úteis e proporcionais aos objetivos?	Rever indicadores e sistemas que produzem retrabalho
Equidade	A política amplia ou reduz desigualdades de condições?	Monitorar efeitos desagregados e ajustar apoios

Fonte: elaboração própria; matriz propositiva sem validação empírica.

4.7. Liderança, Formação e Saúde dos Gestores Escolares

A análise das responsabilidades da direção revela que o gestor escolar não pode ser compreendido como operador isolado de técnicas administrativas. É necessário articular conhecimento de políticas públicas, gestão de pessoas, processos orçamentários, organização curricular e conflitos institucionais. A formação inicial e continuada precisa considerar problemas reais do trabalho, e não apenas transmitir modelos abstratos. Estudos sobre reflexividade prática indicam que a aprendizagem profissional se fortalece quando experiências concretas são interpretadas criticamente e discutidas com pares (Alves; Bispo, 2022).

A concentração de tarefas no diretor pode produzir sobrecarga e comprometer a capacidade de acompanhar o pedagógico. Relatórios sobre sofrimento e exaustão de lideranças educacionais sugerem a relevância de condições de trabalho, apoio institucional e formas de divisão de responsabilidades. Esses estudos não permitem inferir taxas locais de adoecimento sem levantamento específico, mas evidenciam que recomendações para ampliar produtividade devem considerar custos humanos e tempo disponível. Eficiência obtida por intensificação permanente não constitui solução sustentável de administração pública (Rogers *et al.*, 2025).

A liderança distribuída aparece como alternativa para apoiar decisões e continuidade institucional, desde que não seja confundida com delegação informal sem recursos. Responsabilidades compartilhadas exigem definição de papéis, acesso a informação e possibilidade de participação efetiva. Uma escola que estabelece comissão pedagógica sem tempo para encontros e sem retorno da direção mantém a centralização sob aparência participativa. A qualidade da governança está na

correspondência entre competências, autoridade e condições materiais de execução (Nadeem, 2024).

Uma agenda de formação coerente com a TGA crítica deve trabalhar casos práticos em que critérios administrativos e pedagógicos entrem em tensão. Isso inclui decisão sobre compra de materiais versus apoio à permanência, escolha de plataforma e sua repercussão sobre professores, avaliação de metas sem estigmatizar estudantes e organização de reuniões com participação real. A proposta não é substituir conhecimento técnico por opinião, mas combinar análise de dados, argumentos pedagógicos e apreciação ética. A gestão torna-se mais consistente quando pode justificar suas escolhas em linguagem pública e revisá-las diante de novas evidências (Tahir; Yunus; Rosli, 2026).

4.8. Controle Social, Indicadores e Avaliação Responsável

A existência de sistemas de indicadores é compatível com autonomia pedagógica quando sua função é informar decisões e permitir responsabilização pública. Para isso, é necessário distinguir medidas de condições, processos e resultados. Dados sobre infraestrutura, formação e recursos permitem interpretar indicadores de aprendizagem, evitando atribuições simplistas. O monitoramento deve incluir acesso, permanência, participação estudantil e medidas de equidade, além de execução orçamentária. A seleção das métricas é parte da definição das prioridades institucionais e deve ser explicitada (Silva, 2024).

As metas precisam ser compreensíveis para quem participa da escola. Indicadores técnicos sem devolutiva, debate e mecanismos de revisão podem concentrar conhecimento na secretaria e reduzir

o papel dos conselhos. Em sentido inverso, divulgar informações sem contextualização pode induzir julgamentos equivocados e produzir rankings pouco informativos. A transparência democrática requer linguagem acessível, reconhecimento de limites metodológicos e apresentação de caminhos de correção. Quando resultados não melhoram, a análise deve investigar mecanismos e recursos antes de responsabilizar individualmente trabalhadores (Hora, 2024).

O Quadro 3 reúne indicadores propositivos para monitorar a aplicação da TGA à escola, privilegiando processos que podem ser observados sem transformar o cotidiano em contagem excessiva. Não são parâmetros nacionais oficiais nem metas universalmente recomendadas; tratam-se de dimensões para discussão em cada rede. Um indicador só deve ser adotado após definição de fonte, periodicidade, interpretação e instância responsável. A avaliação também deve explicitar potenciais efeitos indesejados, como incentivo a preenchimento formal de sistemas ou redução do debate pedagógico (Locatelli, 2025).

O argumento final deste eixo é que controle social e autonomia podem reforçar-se mutuamente. A direção precisa prestar contas de decisões que envolvem recursos e oportunidades; professores necessitam de espaço para explicar práticas, dificuldades e adaptações. A participação deve permitir que a comunidade questione não apenas resultados, mas os critérios utilizados para defini-los. Uma administração escolar que aprende com a avaliação é distinta daquela que confunde qualquer variação de indicador com prova imediata de sucesso ou fracasso (Oliveira; Vieira, 2026).

Quadro 3. Matriz sugerida de acompanhamento da gestão escolar com autonomia

Dimensão	Indicador possível	Cuidado interpretativo
Eficiência administrativa	Tempo de resposta a solicitações essenciais	Não transformar rapidez em único critério de qualidade
Condições de oferta	Disponibilidade de equipe, materiais e acessibilidade	Analisar desigualdades territoriais e de financiamento
Participação	Deliberações acompanhadas com devolutiva pública	Não confundir número de reuniões com participação real
Autonomia pedagógica	Adaptações justificadas no projeto político-pedagógico	Avaliar coerência com direitos e evidências de aprendizagem
Trabalho docente	Tempo dedicado ao pedagógico versus registros redundantes	Considerar divisão de tarefas e suporte institucional
Equidade	Acesso, permanência e resultados por grupos e territórios	Evitar estigmatização ou comparação bruta entre escolas
Governança digital	Sistemas úteis, interoperáveis e com proteção de dados	Monitorar impactos no trabalho e na privacidade

Fonte: elaboração própria com finalidade analítica, sem aplicação em campo.

4.9. Contradições Entre Padronização, Profissionalização e Democracia

Uma tensão recorrente é a suposição de que profissionalizar a gestão significa necessariamente ampliar centralização e uniformidade. A profissionalização pode envolver critérios claros de seleção, formação, estabilidade de procedimentos e capacidade de planejamento, sem eliminar participação. De modo inverso, um processo formalmente participativo pode ter baixa qualidade decisória se não oferecer informação, tempo, acessibilidade e recursos para executar escolhas. O desafio é combinar conhecimento técnico, legitimidade democrática e responsabilidade por direitos, em vez de transformar essas dimensões em alternativas excludentes (Amaral; Castro, 2026).

Outra contradição aparece na linguagem da autonomia. Discursos de descentralização frequentemente exigem que escolas resolvam problemas sem alterar orçamento, pessoal ou regras centralmente determinadas. Nesses casos, a autonomia corresponde à transferência de encargos e não à distribuição efetiva de capacidade decisória. A teoria administrativa ajuda a identificar essa assimetria quando compara responsabilidade atribuída, autoridade concedida e recursos disponíveis. Uma avaliação institucional precisa verificar essa relação, porque a responsabilização de quem não dispõe de meios adequados gera distorção do julgamento gerencial (Oliveira; Franklin; Araújo, 2026).

A ideia de qualidade também se torna objeto de disputa. Abordagens gerenciais tendem a privilegiar mensuração e comparação, enquanto perspectivas democráticas enfatizam direitos, participação e formação. Não é necessário negar a utilidade de indicadores para reconhecer que eles representam apenas parte da educação. A análise indica que o uso legítimo de números depende de escolhas curriculares justificadas, reconhecimento de

desigualdades e verificação dos efeitos da responsabilização sobre os sujeitos. Instrumentos de gestão perdem legitimidade quando impõem uma definição implícita de escola bem-sucedida (Martins; Santos, 2025).

A pesquisa bibliográfica disponível não resolve todas essas tensões. Estudos locais possuem contextos particulares; revisões sistemáticas agregam tendências, mas nem sempre oferecem respostas conclusivas sobre implementação em redes específicas. Assim, as proposições formuladas neste artigo devem ser testadas em pesquisas de campo que observem decisões, distribuição de tempo, recursos, participação e aprendizagem. O reconhecimento dos limites da evidência não enfraquece a análise; impede que recomendações administrativas sejam apresentadas como soluções universais sem validação (Simielli, 2022).

4.10. Princípios para uma Administração Escolar Tecnicamente Consistente e Democrática

A síntese crítica permite propor um primeiro princípio: toda ferramenta administrativa deve declarar a finalidade educativa ou protetiva que pretende alcançar. Antes de instituir relatório, indicador, plataforma ou procedimento, a rede deve explicar qual problema será enfrentado, quais evidências justificam a medida e quem suportará seus custos de implementação. Essa exigência reduz o risco de inovação apenas simbólica. A avaliação posterior precisa comparar os objetivos com os efeitos efetivos, incluindo consequências não planejadas sobre o tempo pedagógico e a equidade (Brasil, 2026).

O segundo princípio consiste em compatibilizar padronização de garantias com flexibilidade de meios. Direitos, critérios de transparência e proteção de informações exigem parâmetros comuns; estratégias pedagógicas, organização de apoio e comunicação com comunidades podem requerer adaptações justificadas. O planejamento deve estabelecer limites claros para tais adaptações, bem como instâncias de revisão e recursos para escolas com necessidades específicas. Essa combinação é mais defensável do que a uniformidade absoluta ou a autonomia desprovida de controle público (Muñoz, 2023).

O terceiro princípio atribui centralidade à participação informada. Conselhos escolares, professores, estudantes e famílias precisam ter acesso a informações relevantes e possibilidade real de influenciar decisões. A direção mantém responsabilidades legais e deve prestar contas, mas a qualidade das escolhas se amplia quando incorpora o conhecimento distribuído na comunidade. A participação não deve ser reduzida ao cumprimento de formalidades; sua efetividade pode ser avaliada pela existência de propostas consideradas, justificativas publicadas e acompanhamento dos compromissos assumidos (Souza, 2025).

O quarto princípio integra sustentabilidade do trabalho, formação e capacidade estatal. Nenhuma reorganização será consistente se ampliar obrigações sem prever equipe, infraestrutura e tempo. Investimentos em tecnologias devem ser acompanhados de formação e revisão de processos, enquanto políticas de desempenho devem considerar as condições reais de oferta. O quinto princípio é a aprendizagem institucional: usar avaliação para ajustar decisões, não para cristalizar classificações de mérito. Esses princípios constituem agenda teórica e demandam validação

empírica, sobretudo em redes com características distintas (Alves; Bispo, 2022).

A articulação proposta não equivale a solução definitiva para conflitos entre Estado e escola. Questões de financiamento, disputas curriculares e desigualdades socioeconômicas ultrapassam o campo da administração. Contudo, a TGA pode contribuir para tornar mais nítidos os mecanismos organizacionais que facilitam ou dificultam a realização de direitos. Sua aplicação crítica exige que a eficiência seja demonstrada pelo fortalecimento das condições de ensinar, aprender e participar, e não pelo simples aumento da capacidade de registrar, comparar e comandar (Oliveira; Vieira, 2026).

4.11. Organização da Implementação e Revisão dos Efeitos Institucionais

A aplicação responsável dos princípios administrativos exige começar pelo problema que a unidade pretende resolver. Demandas por melhoria de comunicação, redução de retrabalho ou fortalecimento da avaliação pedagógica precisam ser definidas com precisão antes da escolha da ferramenta. Uma rede que adquire uma plataforma porque outras instituições a utilizam corre o risco de investir em solução sem diagnóstico. A governança orientada à aprendizagem recomenda explicitar hipóteses, atores envolvidos, recursos, prazos e resultados que podem ser observados legitimamente (Correa; Rezende Junior; Rodrigues, 2026).

Uma iniciativa de modernização deve incluir planejamento da transição. Capacitação pontual e entrega de senhas não garantem mudança de processos, sobretudo quando unidades possuem equipamentos insuficientes ou equipes reduzidas. É necessário

prever apoio técnico, adaptação de rotinas, mecanismos de devolutiva e formas de corrigir exigências inadequadas. A experiência de escolas com diferentes características não pode ser tratada como simples variação de adesão individual, já que as condições organizacionais influenciam os resultados da implementação (Lui; Avelino, 2025).

A proteção da autonomia pedagógica precisa aparecer no próprio desenho dos processos. Ao implantar um novo instrumento de avaliação, por exemplo, a rede pode estabelecer critérios comuns para acesso e transparência, preservando a possibilidade de estratégias didáticas justificadas pelas equipes. A orientação normativa deve deixar claro quais decisões são centralizadas e quais pertencem aos docentes e conselhos. Se a autonomia for mencionada apenas como princípio abstrato, mas não houver espaço de revisão ou adaptação, o redesenho corre o risco de reforçar a centralização operacional (Matta; Ribeiro; Pamplona, 2025).

A avaliação da implementação também deve verificar se a mudança desloca custos para escolas e famílias. A promessa de redução de despesa na secretaria pode corresponder a maior trabalho de preenchimento para professores ou à necessidade de acesso à internet pelas famílias. A gestão pública não pode contabilizar a economia de um setor sem analisar efeitos em outros. A análise de custos deve considerar tempo, manutenção, treinamento, proteção de dados e acessibilidade; o critério de eficiência é institucional e social, não apenas contábil (Queiroz, 2026).

O financiamento oferece exemplo de interdependência entre sistema, norma e capacidade administrativa. As condicionalidades relacionadas ao Fundeb estimulam produção e uso de informações

sobre gestão, ao mesmo tempo que exigem acompanhamento técnico pelas redes. A efetividade de tais instrumentos depende de interpretação contextual, transparência e suporte para cumprimento dos critérios. Não se pode concluir que a existência de incentivo financeiro seja, isoladamente, garantia de qualidade. O monitoramento deve vincular recursos a condições efetivas de oferta e redução de desigualdades (FNDE, 2026).

As práticas de governança digital demandam atenção particular à forma como dados são compartilhados entre níveis da rede. A descentralização de responsabilidades sem critérios de acesso pode fragilizar segurança e privacidade; centralização sem canais de correção pode perpetuar erros de base. Uma administração orientada à autonomia responsável precisa garantir informação confiável e devolutiva às unidades. O objetivo não é apenas disponibilizar painéis, mas permitir que os dados alimentem decisões qualificadas, inclusive aquelas que contrariem expectativas iniciais do órgão central (Schweickardt *et al.*, 2026).

Os registros de aprendizagem e gestão precisam evitar a conversão do ensino em sucessão de tarefas padronizadas. O acompanhamento por plataformas deve observar como elas influenciam currículo, liberdade metodológica e tempo disponível para diálogo com estudantes. Políticas de formação pedagógica e administrativa podem reduzir tensões quando explicitam benefícios e limites dos instrumentos. A autonomia docente deve ser reconhecida como recurso profissional relevante, e não como obstáculo a ser eliminado para acelerar a execução de metas (Silva; Couto, 2024).

Por fim, a avaliação institucional deve incluir ciclos de revisão participativa e critérios de encerramento de iniciativas malsucedidas. A adoção de um sistema, meta ou protocolo não deve tornar-se irreversível por custo reputacional da gestão. Diretores e equipes necessitam de canais para relatar danos não previstos, documentos redundantes e barreiras de acesso. Uma organização escolar que aprende com seus erros administra melhor recursos e preserva confiança pública, articulando racionalidade de gestão e compromisso com a educação enquanto direito social (Zardo-Morescho; Esquinsani; Zilli, 2025).

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a Teoria Geral da Administração aplicada ao ensino público, tomando como eixo o conflito entre eficiência gerencial do Estado e autonomia pedagógica na gestão escolar. A análise mostra que as abordagens administrativas oferecem instrumentos relevantes para planejamento, impessoalidade, coordenação, comunicação, acompanhamento de processos e adaptação institucional. Entretanto, sua transferência direta para a escola pode reduzir o trabalho educativo a indicadores operacionais, fragmentar responsabilidades ou deslocar a definição das prioridades pedagógicas para centros de decisão distantes da comunidade.

A síntese evidencia que eficiência pública e autonomia não são valores necessariamente opostos. O conflito emerge quando procedimentos de controle passam a definir o sentido da educação ou quando a autonomia é proclamada sem recursos, autoridade e mecanismos reais de deliberação. Uma administração escolar consistente requer clareza de atribuições, uso proporcional de

registros, avaliação contextualizada, proteção do tempo pedagógico e participação com consequência decisória. A qualidade social da educação deve orientar a escolha dos meios, evitando que economia de recursos seja confundida automaticamente com efetividade.

As contribuições teóricas centrais consistem em distinguir padrões comuns de direito e meios de execução adaptáveis, articular diferentes correntes da administração sem convertê-las em receitas e propor matrizes de análise relativas a condições de oferta, democracia, tecnologia e equidade. Os quadros apresentados possuem função propositiva e não foram empiricamente validados. Sua utilização em redes ou escolas exige adequação às normas aplicáveis, envolvimento das comunidades e verificação sistemática das condições de implementação.

As limitações decorrem do caráter bibliográfico e documental, da seleção não exaustiva de literatura e da ausência de dados primários de escolas e gestores. Não se pode inferir causalidade entre determinado modelo de gestão e desempenho de aprendizagem, nem atribuir eficácia comprovada às matrizes sugeridas. Pesquisas futuras podem combinar acompanhamento longitudinal, comparação contextualizada entre redes e entrevistas com profissionais e estudantes para examinar tempo de trabalho, participação, impacto dos sistemas digitais e distribuição de recursos.

Conclui-se que a Teoria Geral da Administração constitui referencial útil para compreender e aperfeiçoar processos escolares quando sua aplicação é subordinada às finalidades da educação pública. A eficiência mais relevante é aquela que amplia a capacidade institucional de garantir acesso, permanência, aprendizagem e

participação democrática. O fortalecimento da autonomia pedagógica, por sua vez, depende de coordenação estatal, transparência, condições materiais e avaliação responsável. A gestão escolar deve articular essas dimensões, reconhecendo que administrar bem não é apenas executar melhor procedimentos, mas criar condições justas para realizar o direito à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Everton Vasconcelos de; DAMIATI, Djaine; AMIEL, Tel. A plataformização da educação pública: a construção de políticas públicas através de redes de atores visíveis e invisíveis. **Perspectiva,** v. 43, n. 4, p. 1-22, 2025. DOI: 10.5007/2175-795X.2025.e105685. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e105685. Acesso em: 19 out. 2026.

ALVES, Thaís Lopes de Lucena; BISPO, Marcelo de Souza. Formação de gestores públicos escolares à luz da reflexividade prática. **Revista de Administração Pública,** v. 56, n. 2, 2022. DOI: 10.1590/0034-761220210227. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-761220210227. Acesso em: 19 out. 2026.

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. Banco de gestores escolares e profissionalização da seleção de diretores em estados brasileiros. **Debates em Educação,** v. 18, n. 40, 2026. DOI: 10.28998/2175-6600.2026v18n40.20746. Disponível em: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.20746. Acesso em: 19 out. 2026.

AMARO, Rubens de Araujo; D'ANGELO, Márcia Juliana. Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura. **Educação (Santa Maria),** v. 49, 2024. DOI:

10.5902/1984644473660. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644473660. Acesso em: 19 out. 2026.

AMARO, Rubens de Araujo; SCHUNK, Luciana; D'ANGELO, Márcia Juliana. Concepções de gestão escolar democrática: estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas. **Educação em Revista,** v. 40, 2024. DOI: 10.1590/0102-469841837. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469841837. Acesso em: 19 out. 2026.

ATA, Erol; SALTAN, Fatih. School principals' perspective on technological leadership, technostress and information and communication technology: a scoping review. **Participatory Educational Research,** v. 10, n. 5, p. 147-167, 2023. DOI: 10.17275/per.23.79.10.5. Disponível em: https://doi.org/10.17275/per.23.79.10.5. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, [2026?]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.129, de 29 de março de 2021.** Dispõe sobre princípios, regras e instrumentos para o Governo Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14129.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República,

2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Define diretrizes para o ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRONDANI, Alex Rodrigo; RAMOS, Maria Rosangela Silveira; PANIZ, Catiane Mazocco. A cultura organizacional e os conceitos da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15913. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15913. Acesso em: 19 out. 2026.

CARDOSO, Fabiana Ferreira; MOREIRA, Kleyton Matos; PARENTE, Ronaldo Vasconcelos. Governança digital: uma estratégia para o sucesso da transformação digital na educação pública federal. **Sítio Novo,** v. 9, 2025. DOI: 10.47236/2594-7036.2025.v9.1795. Disponível em: https://doi.org/10.47236/2594-7036.2025.v9.1795. Acesso em: 19 out. 2026.

CORREA, Adriana Cristine Silva; REZENDE JUNIOR, Mikael Frank; RODRIGUES, Alessandra. Gestão escolar e uso de plataformas digitais na educação básica: percepções de gestores de escolas públicas da microrregião de Itajubá–MG. **Devir Educação,** v. 10, n. 1,

2026. DOI: 10.30905/rde.v10i1.1241. Disponível em: https://doi.org/10.30905/rde.v10i1.1241. Acesso em: 19 out. 2026.

CORREA, Raimundo Nonato Gaia; CARMO, Lívia de Nazaré Sanches do. Escolha de diretores de escolas públicas no Brasil: revisão sistemática da literatura. **Instrumento,** v. 28, 2026. DOI: 10.34019/1984-5499.2026.v28.52456. Disponível em: https://doi.org/10.34019/1984-5499.2026.v28.52456. Acesso em: 19 out. 2026.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. Education inequalities in contemporary Brazil: definition, measurement, and outcomes. **DADOS,** v. 68, n. 1, 2025. DOI: 10.1590/dados.2025.68.1.345x. Disponível em: https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.1.345x. Acesso em: 19 out. 2026.

ESCOBAR, Fernando; ALMEIDA, Washington H. C.; VARAJÃO, João. Digital transformation success in the public sector: a systematic literature review of cases, processes, and success factors. **Information Polity,** v. 28, n. 1, 2023. DOI: 10.3233/IP-211518. Disponível em: https://doi.org/10.3233/IP-211518. Acesso em: 19 out. 2026.

ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de; WILL, Daniela Erani Monteiro; OLIVEIRA, Edna Araujo dos Santos de; CERNY, Roseli Zen. O processo de transformação digital na rede de ensino básico de Santa Catarina: políticas, plataformas, formação e controle do trabalho docente. **Perspectiva,** v. 43, 2025. DOI: 10.5007/2175-795X.2025.e105942. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e105942. Acesso em: 19 out. 2026.

FAGIANI, Cilson César; PREVITALI, Fabiane Santana; CONDE, Soraya Franzoni. Plataformas digitais, gerencialismo e trabalho docente na

educação básica pública no Brasil. **Trabalho Necessário,** v. 24, n. 54, 2026. DOI: 10.22409/tn.24i54.71108. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.24i54.71108. Acesso em: 19 out. 2026.

FORFANG, Hilde; PAULSEN, Jan M. Linking school leaders' core practices to organizational school climate and student achievements in Norwegian high-performing and low-performing rural schools. **Educational Management Administration & Leadership,** v. 52, n. 1, p. 99-115, 2024. DOI: 10.1177/17411432211064424. Disponível em: https://doi.org/10.1177/17411432211064424. Acesso em: 19 out. 2026.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Fundeb:** financiamento e condicionalidades de melhoria da gestão. Brasília, DF: FNDE, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb. Acesso em: 19 out. 2026.

GARBIN, Mônica Cristina; RIBEIRO, Priscilla Ramos Lara; CIPOLI, Isabella Cristina Sena de Oliveira. Plataformização e controle pedagógico: disputas em torno da autonomia docente na rede estadual paulista. **Pro-Posições,** v. 36, 2025. DOI: 10.1590/1980-6248-2025-0055BR. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0055BR. Acesso em: 19 out. 2026.

GOMES, Anderson Macário; SALES, Giza Guimarães Pereira; FOLLIS, Rodrigo; ORIANI, Angélica Pall. A trajetória do gestor escolar no Brasil: influências histórico-sociais e modelos administrativos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** v. 29, 2025. DOI: 10.22633/rpge.v29i00.19884. Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v29i00.19884. Acesso em: 19 out. 2026.

HAUG, Nathalie; DAN, Sorin; MERGEL, Ines. Digitally-induced change in the public sector: a systematic review and research agenda. **Public Management Review,** v. 26, n. 7, p. 1963-1987, 2024. DOI: 10.1080/14719037.2023.2234917. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14719037.2023.2234917. Acesso em: 19 out. 2026.

HORA, Dinair Leal da. Democracia, pós-democracia e gestão democrática na escola. **Jornal de Políticas Educacionais,** v. 18, 2024. DOI: 10.5380/jpe.v18i1.92454. Disponível em: https://doi.org/10.5380/jpe.v18i1.92454. Acesso em: 19 out. 2026.

KUSSEM, Juliana. Políticas de escolha de diretores escolares: uma análise comparativa entre 2009 e 2019. **Jornal de Políticas Educacionais,** v. 19, 2025. DOI: 10.5380/jpe.v19i1.95239. Disponível em: https://doi.org/10.5380/jpe.v19i1.95239. Acesso em: 19 out. 2026.

LOCATELLI, Cleomar. A avaliação do desempenho docente sob o olhar dos gestores: a prescrição imperativa e os múltiplos contornos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 106, 2025. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.106.6223. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6223. Acesso em: 19 out. 2026.

LUI, Lizandro; AVELINO, Ciro Pitangueira de. Policy design spaces in Brazil's and Argentina's digital government. **Journal of Public Affairs,** v. 25, n. 1, e70010, 2025. DOI: 10.1002/pa.70010. Disponível em: https://doi.org/10.1002/pa.70010. Acesso em: 19 out. 2026.

MARTINS, Marcos Francisco; SANTOS, Gislaine Gonçalves dos. Gestão escolar democrática à luz de Gramsci. **Pro-Posições,** v. 36, 2025. DOI: 10.1590/1980-6248-2024-0037BR. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0037BR. Acesso em: 19 out. 2026.

MATTA, Cláudia Eliane da; RIBEIRO, Maria Alves; PAMPLONA, Luciany Sacramento. Impactos da plataformização na educação básica: desafios e implicações no contexto educacional. **Educação & Formação,** v. 10, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e15109. Disponível em: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15109. Acesso em: 19 out. 2026.

MIFSUD, Denise. A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. **Journal of Educational Administration and History,** v. 56, n. 2, p. 154-179, 2024. DOI: 10.1080/00220620.2022.2158181. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181. Acesso em: 19 out. 2026.

MUÑOZ, Gonzalo. “Contingency”, an overlooked factor by school leadership: evidence from primary urban schools in Chile. **Journal of Educational Administration,** v. 61, n. 1, p. 41-59, 2023. DOI: 10.1108/JEA-05-2022-0070. Disponível em: https://doi.org/10.1108/JEA-05-2022-0070. Acesso em: 19 out. 2026.

NADEEM, Muhammad. Distributed leadership in educational contexts: a catalyst for school improvement. **Social Sciences & Humanities Open,** v. 9, art. 100835, 2024. DOI: 10.1016/j.ssaho.2024.100835. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835. Acesso em: 19 out. 2026.

NAGASE, Raquel Hissae; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A política de avaliação da educação básica e a governança em tempos de

capitalismo de plataforma: a consolidação de um mercado educacional digital. **Educação (Porto Alegre),** 2024. DOI: 10.15448/1981-2582.2024.1.45626. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45626. Acesso em: 19 out. 2026.

NASCIMENTO, Márcio Silveira; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. Gestão educacional em tempos de plataformização: implicações da governança digital para a escola pública. **Perspectivas em Diálogo,** 2026. DOI: 10.55028/x2w22844. Disponível em: https://doi.org/10.55028/x2w22844. Acesso em: 19 out. 2026.

OKIRI, Peter Ochieng; HERCZ, Mária. Distributed pedagogical leadership practice for sustainable pedagogical improvement: a literature review (2010–2023). **European Journal of Education,** v. 59, n. 4, e12723, 2024. DOI: 10.1111/ejed.12723. Disponível em: https://doi.org/10.1111/ejed.12723. Acesso em: 19 out. 2026.

OKIRI, Peter Ochieng; HERCZ, Mária. The tenets of distributed pedagogical leadership in educational contexts: a systematic literature review on perception and practice. **Educational Management Administration & Leadership,** 2023. DOI: 10.1177/17411432231154444. Disponível em: https://doi.org/10.1177/17411432231154444. Acesso em: 19 out. 2026.

OLIVEIRA, Alderi Alves de; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Gestão escolar democrática e participativa da educação pública no contexto brasileiro. **Linguagens, Educação e Sociedade,** v. 29, n. 59, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i59.5691. Disponível em: https://doi.org/10.26694/rles.v29i59.5691. Acesso em: 19 out. 2026.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; FRANKLIN, Hiago Cesar; ARAÚJO, Adriana Norbert Gomes. Coordenação federativa e capacidades estatais: implementação de critérios técnicos na seleção de diretores escolares no Brasil. **Revista de Sociologia e Política,** v. 34, 2026. DOI: 10.1590/1678-98732434e005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-98732434e005. Acesso em: 19 out. 2026.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão democrática: contexto, atualização e aproximações teóricas. **Cadernos de Pesquisa,** v. 56, 2026. DOI: 10.1590/1980531411646. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980531411646. Acesso em: 19 out. 2026.

PERES, Ursula Dias; CAPUCHINHO, Cristiane Branco; LIMONTI, Rogério Machado. O papel do governo federal no financiamento da educação: efeitos da complementação do Fundeb no combate à desigualdade entre redes estaduais do Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** v. 32, n. 24, 2024. DOI: 10.14507/epaa.32.8041. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.32.8041. Acesso em: 19 out. 2026.

QUEIROZ, William Fernando Camilo. Plataformização e reconfiguração do trabalho docente na rede estadual paulista: entre controle, performatividade e território corporativo escolar. **Olhar de Professor,** v. 29, 2026. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.29.26383.033. Disponível em: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.29.26383.033. Acesso em: 19 out. 2026.

REIS, Denise Maria. Educação plataformizada: novos contornos da política educacional do Estado de São Paulo. **Revista da FAEEBA,** v. 34, n. 78, p. 191-209, 2025. DOI: 10.21879/faeeba2358-

0194.2025.v34.n78.p191-209. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n78.p191-209. Acesso em: 19 out. 2026.

ROGERS, Laura K. *et al.* Principal burnout: a systematic review. **Review of Educational Research,** publicação antecipada, 2025. DOI: 10.3102/00346543251380257. Disponível em: https://doi.org/10.3102/00346543251380257. Acesso em: 19 out. 2026.

SCHWEICKARDT, Katia Helena Serafina Cruz; MARQUES, Aline Rabelo Nicolau; MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; SILVA, Analígia Miranda da. Política Nacional de Educação Digital no Brasil: governança federativa, currículo e implementação (2021–2025). **Educação (Porto Alegre),** 2026. DOI: 10.15448/1981-2582.2026.1.50126. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2026.1.50126. Acesso em: 19 out. 2026.

SILVA, Izabella Andrade; SCHLEGEL, Rogerio. Capacidades estatais em municípios e os riscos ao novo mecanismo equalizador do Fundeb. **Pensata,** v. 12, n. 1, 2025. DOI: 10.34024/pensata.2024.v12.15838. Disponível em: https://doi.org/10.34024/pensata.2024.v12.15838. Acesso em: 19 out. 2026.

SILVA, Lindomar Pinto da. Does public governance impact performance? An analysis of higher education institutions in Brazil. **Brazilian Administration Review,** v. 21, n. 2, e230181, 2024. DOI: 10.1590/1807-7692bar2024230181. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2024230181. Acesso em: 19 out. 2026.

SILVA, Patrícia; COUTO, Edvaldo Souza. Plataformização da aprendizagem e o protagonismo de humanos e não humanos nas práticas pedagógicas. **Educação em Revista,** v. 40, 2024. DOI: 10.1590/0102-469839146. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469839146. Acesso em: 19 out. 2026.

SIMIELLI, Lara; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar no Brasil: análise histórica e discussão de caminhos futuros. **Educação e Pesquisa,** v. 52, 2026. DOI: 10.1590/S1678-4634202652299475por. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652299475por. Acesso em: 19 out. 2026.

SIMIELLI, Lara. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa,** v. 52, e08984, 2022. DOI: 10.1590/198053148984. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053148984. Acesso em: 19 out. 2026.

SOUSA, Francisco; NASCIMENTO, Francisco Cartegiano de Araújo; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Dispositivos e discursos: nova gestão pública e estado avaliador. **Revista Educare,** v. 14, 2026. DOI: 10.22478/ufpb.2527-1083.2026v14.79419. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.2527-1083.2026v14.79419. Acesso em: 19 out. 2026.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Como os estados e os municípios capitais no Brasil regulamentam as competências do diretor escolar. **Práxis Educativa,** v. 18, 2023. DOI: 10.5212/praxeduc.v.18.21069.030. Disponível em: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.21069.030. Acesso em: 19 out. 2026.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. **Educação em Revista,** v. 41, 2025. DOI: 10.1590/0102-469851123. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469851123. Acesso em: 19 out. 2026.

SU-KEENE, Eleanor J.; DEMATTHEWS, David E. Stress overload: a mixed-methods, single-case exploration of a principal's stress accumulation, sleep, and well-being over a school year. **Education Sciences,** v. 15, n. 9, art. 1142, 2025. DOI: 10.3390/educsci15091142. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci15091142. Acesso em: 19 out. 2026.

TAHIR, Lokman Mohd; YUNUS, Wan Mohd Azam Wan Mohd; ROSLI, Mohd Shafie. Stress and mental health among school principals: a scoping review. **School Mental Health,** v. 18, p. 39-56, 2026. DOI: 10.1007/s12310-025-09825-3. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s12310-025-09825-3. Acesso em: 19 out. 2026.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Claudio Pinto. O Novo Fundeb e a redução das desigualdades educacionais: uma análise a partir da complementação VAAR. **FINEDUCA,** v. 15, 2025. DOI: 10.22491/2236-5907144144. Disponível em: https://doi.org/10.22491/2236-5907144144. Acesso em: 19 out. 2026.

TOMAZ, Adriana da Silva Lisboa; CARVALHO, Augusto Schwager de. Normas para a escolha de diretores escolares: um levantamento nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Sobre Tudo,** v. 16, n. 1, 2025. Disponível em: https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/download/8180/7205. Acesso em: 19 out. 2026.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; FONSECA, Jorge Alberto Lago. Gestão escolar: fundamentação e discussões acerca da gestão democrática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 33, n. 126, 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003304968. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304968. Acesso em: 19 out. 2026.

WOLLSCHEID, Sabine *et al.* Research trends on digital school leadership over time: science mapping and content analysis. **Education and Information Technologies,** v. 30, p. 747-778, 2025. DOI: 10.1007/s10639-024-12909-3. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10639-024-12909-3. Acesso em: 19 out. 2026.

ZARDO-MORESCHO, Sandra Maria; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ZILLI, Julcemar Bruno. Gestão escolar democrática: o que dizem as percepções de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina. **Educação em Revista,** v. 41, 2025. DOI: 10.1590/0102-469846659. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469846659. Acesso em: 19 out. 2026.

---

[1] Mestre em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC); licenciado em Pedagogia (PROMINAS); bacharel em Ciências Sociais (UFAC). Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0155-0273.