



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



GISELE SILVA DAVID CAMARGO

**PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PERCEPÇÃO DOS
SECRETÁRIOS ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL – UM OLHAR
PARA RONDONÓPOLIS**

**Rondonópolis
2022**

GISELE SILVA DAVID CAMARGO

**PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PERCEPÇÃO DOS
SECRETÁRIOS ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL - UM OLHAR
PARA RONDONÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos. Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lindalva Maria Novaes Garske.

**Rondonópolis
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

C173p Camargo, Gisele Silva David.
Participação na gestão democrática: a percepção dos secretários escolares da rede pública estadual - um olhar para Rondonópolis [recurso eletrônico] / Gisele Silva David Camargo. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 139 f., il. color., pdf). – 2022.

Orientador(a): Lindalva Maria Novaes Garske.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Gestão democrática. 2. Participação. 3. Secretário escolar. 4. Funcionário de escola. I. Garske, Lindalva Maria Novaes, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PERCEPÇÃO DOS SECRETÁRIOS ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL – UM OLHAR PARA RONDONÓPOLIS"

AUTORA: MESTRANDA GISELE SILVA DAVID CAMARGO

Dissertação defendida e aprovada em 29/04/2022.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO (EXAMINADOR INTERNO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. DOUTORA CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO (EXAMINADOR EXTERNO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

4. DOUTORA ROSANA MARIA MARTINS (EXAMINADOR SUPLENTE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

Rondonópolis, 29/04/2022.



Documento assinado eletronicamente por **ADEMAR DE LIMA CARVALHO**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 05/05/2022, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 11/05/2022, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cassia Alessandra Domiciano, Usuário Externo**, em 11/05/2022, às 18:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4584477** e o código CRC **076D5D5B**.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração (Antístenes)

Agradeço imensamente a todas as pessoas que contribuíram, diretamente ou indiretamente, para a realização deste trabalho. Constituir-me enquanto mestranda, educadora e pesquisadora, sendo também mulher, mãe, esposa, filha, trabalhadora da educação (sem licença para qualificação), no meio de uma pandemia que tanto nos fragilizou, só foi possível porque contei com uma rede de afeto e apoio. Por isso, em especial, agradeço

Aos meus pais, Dativit e Cacilda, porto seguro e incentivo nos momentos difíceis;

À minha irmã Glebi, minha inspiração, que caminhou comigo do começo ao fim do mestrado;

Ao meu companheiro de vida, Leandro, que viveu junto comigo esse processo tão difícil. Sem seu auxílio, eu não teria conseguido. Obrigada, meu amor!

Aos meus filhos, Caetano e Maitê, por serem caos e bálsamos, e aos meus sobrinhos Bárbara e Marco Antônio, amo vocês!

À Mari, minha amiga da vida toda, por ouvir meus desabafos e me incentivar a seguir;

Às minhas companheiras e aos companheiros de trabalho da Escola Elizabeth pela torcida sincera;

Às minhas amigas do Mestrado, em especial, Maiane, Cláudia e Juliana, pelo companheirismo, partilha de conhecimentos, e incentivo nos dias mais difíceis;

À Anabel, pela leitura atenta e pelo auxílio em um momento crucial do mestrado;

Aos integrantes da Banca Examinadora desta dissertação, professores Ademar de Lima Carvalho e Cássia Domiciano pela leitura crítica, pelas sugestões de adensamento e, de forma especial, à minha orientadora, Prof^a. Lindalva Maria Novaes Garske, pelo auxílio no processo de pesquisa dessa dissertação.

Aos secretários participantes da pesquisa, que dialogaram comigo de maneira tão verdadeira, compartilhando seus conhecimentos e experiências profissionais!

Muito obrigada!

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos. Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. O estudo procurou responder a seguinte questão de pesquisa: *Qual a percepção do secretário escolar acerca de sua participação na gestão democrática das escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Rondonópolis/MT?* O objeto de estudo da investigação foi a participação dos Secretários Escolares na gestão democrática de quatro escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, localizadas no município de Rondonópolis - Mato Grosso. A partir desse delineamento, definiu-se como objetivo geral compreender a percepção dos secretários escolares sobre sua participação na gestão democrática das escolas públicas estaduais de Rondonópolis. Estabelecemos como objetivos específicos, identificar as concepções que os secretários escolares têm em relação à gestão democrática; compreender como os secretários escolares entendem sua integração com a equipe gestora e investigar a atuação dos secretários nas práticas de gestão na escola. Esses objetivos transformaram-se nos eixos de análise. O referencial teórico-metodológico da pesquisa foi subsidiado pela Metodologia de Investigação Comunicativa fundamentada na Teoria da Ação Comunicativa do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (2012) e na perspectiva de dialogicidade do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1987, 2015). A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados o grupo de discussão comunicativo, desenvolvido a partir de um roteiro com os temas para discussão e o questionário. Participaram deste estudo, 4 (quatro) secretários escolares de diferentes escolas estaduais localizadas na cidade de Rondonópolis/MT. A análise dos dados, a partir da metodologia proposta, evidenciou que, apesar de a legislação do estado de Mato Grosso estabelecer uma equipe para compartilhar a gestão das escolas estaduais, preconizar o secretário escolar como um membro dessa equipe e, portanto, agente da gestão democrática, os secretários escolares, em suas práticas, enfrentam dificuldades para efetivar sua participação nesse processo. As dificuldades se encontram em diferentes ações, seja na integração com a equipe gestora, seja na prática de participação nos mecanismos de gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática. Participação. Secretário escolar. Funcionário de escola.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program – PPGEduc of the Federal University of Mato Grosso - UFR, in the concentration area of Education, Culture and Educational Processes, Research Line Teacher Education and Public Educational Policies. It presents democratic management of public school as theme, and as object of study the participation of the school secretaries in the democratic management. The problem that this study proposes to respond is linked to the following question: *What is the perception of the school secretary regarding his or her participation in the democratic management of the public state schools located in the city of Rondonópolis/MT?* The main objective of this research was to comprehend the perception of the school secretaries regarding his or her participation in the democratic management of the schools of the Public Education State Network, located in the city of Rondonópolis, state of Mato Grosso. We established as specific objectives identifying the conceptions which the school secretaries have in relation to democratic management; comprehending how the school secretaries understand their integration with the management staff and investigating the administration of the secretaries in the practices of school management. These objectives transformed on the axes of analysis. The theoretical-methodological framework of the research was based on the Methodology of Communicative Investigation grounded on the Theory of Communicative Action of the German philosopher and sociologist Jürgen Habermas (2012) and in the perspective of dialogicity of the Brazilian philosopher and educator Paulo Freire (1987, 2015). The research was conducted through a qualitative approach, utilizing as instrument of data gathering the communicative discussion group and the questionnaire, developed from a list of topics with themes for discussion. Of this study participated 4 (four) school secretaries of different schools located in Rondonópolis/MT. The data analysis, based on the proposed methodology, evidenced that, in spite of the legislation of the state of Mato Grosso establishing a staff to share the management of state schools, advocating the school secretary as a member of this staff and, therefore, agent of the democratic management, the school secretaries, in their practices, face difficulties to carry out their participation in this process. Difficulties are found in different actions, in the integration with the management staff as well as in the practice of participation in the mechanisms of democratic management.

Keywords: Democratic management. Participation. School secretary. School official.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Apoio Administrativo Educacional
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases e da Educação Nacional – 1996
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis
RI	Repositório Institucional
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
TAE	Técnico Administrativo Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das dissertações por ano de publicação – repositório do PPGedu/ UFR	21
Tabela 2 - Distribuição das dissertações por ano de publicação - portal da UNEMAT repositório do PPGdu/Campus Cáceres	23
Tabela 3 - Distribuição das dissertações por ano de publicação – repositório do PPGedu/ UFMT/Campus Cuiabá	25
Tabela 4 - Distribuição das Escolas da Educação Básica em Rondonópolis/MT (2020)	76
Tabela 5 - Estruturação em classes e níveis da carreira de Técnico Administrativo Educacional da rede pública de Mato Grosso	87
Tabela 6 - Dimensões exclusoras e transformadoras – Eixo 2.....	112
Tabela 7 - Dimensões exclusoras e transformadoras – Eixo 3.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estado de Mato Grosso.....	74
--------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA	11
1.1 O Secretário escolar: investigando as produções acadêmicas no estado de Mato Grosso .	20
2 PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1 O Método: bases teóricas	30
2.1.1 Técnicas de coletas e análise de dados	34
2.2 O desenvolvimento da pesquisa e a caracterização dos participantes	37
2.2.1 A coleta de dados	39
2.2.2 Técnica de análise dos dados	43
3 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA, GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	44
3.1 Educação.....	45
3.2 Democracia.....	52
3.2.1 Democracia no Brasil: aspectos históricos	56
3.2.2 Educação e democracia	58
3.3 Administração/Gestão Escolar: uma perspectiva histórica.....	61
3.4 Gestão Democrática da escola pública	67
3.4.2 Elementos constitutivos da gestão democrática.....	70
4 A POLÍTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NO ESTADO DE MATO GROSSO	73
4.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso e do município de Rondonópolis	73
4.2 Revisitando aportes legais e teóricos da gestão democrática do estado de Mato Grosso ..	77
4.3 O Secretário Escolar: funcionário da escola e gestor escolar	81
4.3.1 Percurso histórico da carreira dos funcionários da escola.....	82
4.3.2 Os funcionários da Educação Básica no estado de Mato Grosso	86
4.4 Os Secretários Escolares	90
5 A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS SECRETÁRIOS ESCOLARES	94
5.1 Eixo 1 - Concepções dos secretários em relação à gestão democrática	97
5.1.1 Concepção de Educação	97
5.2 Eixo 2 - Integração entre a equipe gestora.....	105
5.3 Eixo 3 - Práticas de gestão democrática	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120

REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	131

1 PONTO DE PARTIDA

Contar o que se faz, no âmbito educativo, é a forma simples e autêntica de devolver ao outro aquilo que só é possível existir de modo compartilhado. O ato educativo, por si só, atitude e postura diante da vida, precisa ser narrado, repartido, transformado em estórias de se contar. Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir, ao outro, um saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento (LACERDA, 2009).

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, e busca contribuir para os estudos na área das políticas públicas educacionais, a fim de ampliar a discussão sobre as concepções e práticas de gestão democrática na escola pública.

O tema definido para a investigação foi a gestão democrática, cujo objeto de estudo incidiu na participação dos Secretários Escolares na gestão democrática das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, localizadas no município de Rondonópolis, estado de Mato Grosso.

O objetivo geral consistiu em compreender a percepção dos secretários escolares sobre sua participação na gestão democrática das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, localizadas no município de Rondonópolis/MT. A partir do objetivo principal, estabelecemos como objetivos específicos:

- Identificar as concepções dos secretários escolares em relação à gestão democrática;
- Compreender como os secretários escolares entendem sua integração com a equipe gestora;
- Investigar a atuação dos secretários nas práticas de gestão na escola.

O interesse pela temática tem estreita ligação com minha¹ trajetória profissional, pois sou Técnica Administrativa Educacional – TAE, lotada em uma escola de Educação Básica da rede pública estadual. Exercendo minha função há nove anos em diferentes escolas de Educação Básica da rede pública estadual de Mato Grosso, pude vivenciar realidades diversas que me inspiraram e me provocaram profundas inquietações a respeito da atuação dos funcionários no espaço escolar, seus desafios e suas singularidades. Dissertar sobre o meu

¹ Parágrafos escritos em primeira pessoa do singular, pois apresentam o interesse e a aproximação da pesquisadora com o tema, entrelaçando para isso sua história de vida. O texto manterá a primeira pessoa do plural por compreender a constituição coletiva da pesquisa.

interesse por investigar essa temática, implica em um exercício de recuperar memórias, rever caminhos e descaminhos da minha trajetória profissional, acadêmica e, inclusive, pessoal.

Sempre quis construir uma carreira na educação, porém, na década de 1990, influenciada pelo apelo do “ensino profissionalizante”, que trazia como promessa a qualificação profissional e a garantia de entrada no mercado de trabalho, optei pelo Ensino Médio Técnico em Contabilidade. Depois de concluído, ingressei, no ano de 1995, no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis - UFMT/CUR. Ao longo do curso, as oportunidades profissionais foram aparecendo, e, em prol de construir uma carreira na área contábil, aceitei-as, no entanto, continuava a acalentar o sonho de trabalhar com educação.

A incursão na área contábil durou mais de uma década, quando, no ano de 2007, após uma situação limite, decidi reavaliar minha vida e retomar alguns projetos há muito abandonados. Entre esses projetos, estava o ingresso em um curso de licenciatura. O gosto pela educação e pela literatura orientou a minha escolha pelo curso de Letras Licenciatura Plena e Habilitação em Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Ingressei no ano de 2008, e dediquei-me integralmente durante quatro anos à graduação. Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Antes mesmo de terminar a graduação, ministrava aulas em escolas particulares.

No ano de 2010, houve a abertura do concurso público da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC/MT, meu foco era uma vaga para a docência, todavia, como ainda não havia terminado a graduação e não dispunha de um diploma de licenciada, minha inscrição no concurso - à contragosto - foi para concorrer a uma vaga de técnica administrativa educacional -TAE. Realizei as provas sem grandes expectativas, contudo, fui aprovada.

No ano de 2012, simultaneamente ao término da graduação, fui convocada para compor o quadro de servidores na função de TAE. O anseio pela docência ficou novamente para segundo plano. Finalizado o curso de licenciatura, era uma educadora, entretanto, trabalhar novamente em uma função que considerava somente burocrática e técnica, no início, não foi fácil.

Adentrar na escola em uma função não docente implicou em vivenciar práticas de segmentação, de desvalorização profissional, de invisibilidade e outros tipos de barreiras que, infelizmente, ainda se fazem presentes no ambiente escolar. Existem diversas nomenclaturas

para identificar o segmento dos profissionais que atuam na escola em funções administrativas e de apoio educacional, entre elas estão “profissionais não-docentes”, “funcionários da escola”, “profissionais da Área 21²”, sendo este um segmento de profissionais da Educação Básica, que, por muito tempo, foi levado à invisibilidade social, à subalternidade política, à marginalização pedagógica (MONLEVADE, 2014). Neste estudo opto por usar o termo funcionários da escola, pois observo que essa nomenclatura é comumente utilizada pelos profissionais da escola.

No contexto escolar, compreendi a educação em seu sentido amplo, descobri que a construção do conhecimento vai muito além da sala de aula e da relação professor/aluno, descobri que todos os espaços da escola poderiam e deveriam ser espaços educativos. Dessa forma, ser funcionário da escola é viver em constante luta por visibilidade, por formação, por reconhecimento não só do poder público, mas, principalmente da comunidade escolar. Compreendi que não exercia a função de técnica administrativa em uma empresa, ou escritório, exercia meu trabalho em uma escola pública, lidando com históricos/histórias de pessoas, com seres humanos em formação, participando do processo ensino-aprendizagem, meu trabalho era educativo, e eu era, portanto, educadora. Educadora por assumir, notadamente, um compromisso político e coletivo do ato de educar, em consonância com o projeto político-pedagógico desenvolvido. Em vista disso, reconheci-me também educadora no cotidiano de meu trabalho como TAE, apesar de exercer outra profissão que não a docente.

Parte do entendimento sobre ser educadora, foi oportunizado por meio das leituras e diálogos realizados no curso técnico Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário³, na área de Técnico em Secretaria Escolar, disponibilizado pelo governo do estado no ano de 2014. Por meio do contato com as teorias e da reflexão sobre minha prática, comecei a pensar minha carreira e minha prática sob outro ângulo. Compreendi que, em sendo técnica administrativa educacional, eu tinha uma identidade profissional e também fazia parte de uma classe maior: “os profissionais da educação”⁴.

² A 21ª Área Profissional ou área 21 é uma área profissional específica da educação: a de serviços de apoio escolar. Essa área foi incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução nº 05/2005 CNE/CEB (BRASIL, 2005), que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Estabeleceu normas legais para a profissionalização dos funcionários da educação, a área 21 com habilitações em Técnico em secretaria escolar; em infraestrutura escolar; em alimentação escolar; em multimeio didático escolar; em Desenvolvimento Infantil e Orientação Escolar.

³ Programa de formação em serviço que visa à formação dos profissionais da educação básica que trabalham em escolas e órgãos das redes públicas de ensino. Oferece habilitação compatível com a atividade educativa, de acordo com o disposto no Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/1996.

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 12.014/2009, em seu Art. 61 estabelece as bases para o reconhecimento desses funcionários, desde que devidamente habilitados, como profissionais da educação básica.

No ano de 2015, trabalhei em substituição à secretária da escola na qual estava lotada. O tempo de prática na função, apesar de pouco, foi intenso e significativo. Percebi a singularidade desse profissional e o quanto era importante sua presença para o coletivo da escola. Essa vivência me propiciou dialogar e trabalhar com diferentes profissionais. Pude me inteirar de contextos de resistências e de cooperações vivenciados por alguns secretários. Esse fato me instigou a querer compreender o papel desse profissional dentro da escola.

Em 2018, iniciei a especialização em Administração Escolar pela Rede Futura de Ensino, quando desenvolvi o trabalho de conclusão “Gestão democrática participativa: a importância da comunidade escolar”. A partir das leituras sobre gestão democrática, comecei a voltar meu olhar para a participação dos funcionários da escola na gestão, e, mais especificamente, refletir sobre a participação dos secretários na gestão democrática, o que despertou meu interesse pela pesquisa que ora desenvolvo, e colocou esse profissional como sujeito deste estudo.

Sob a perspectiva da gestão democrática participativa do estado de Mato Grosso, oficializada pela Lei Ordinária 7.040/98, o secretário escolar passou a compor a equipe gestora da escola e a ter seu perfil e papel redefinidos na estrutura organizacional das escolas estaduais de Mato Grosso. A função de secretário escolar é exercida por um servidor técnico administrativo educacional, um profissional que faz parte da 21ª área profissional, categoria denominada como “profissionais não-docentes”. A lei orienta que as decisões em âmbito político, pedagógico e administrativo das escolas devam deixar de ser responsabilidade apenas do diretor e ser compartilhadas com o coordenador pedagógico, com o secretário escolar e com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE.

Com a inclusão dos diversos atores educacionais na gestão escolar e a partir da referida Lei, o secretário passa a se configurar como um gestor, ou seja, um sujeito/partícipe da equipe gestora e, conseqüentemente, responsável, entre outras coisas, pelo processo da gestão democrática das escolas públicas estaduais.

Ao entender o secretário como membro da equipe gestora e agente da gestão democrática, uma questão central passa a orientar esse processo de investigação: *Qual a percepção do secretário escolar acerca de sua participação na gestão democrática das escolas públicas estaduais localizadas em Rondonópolis/MT?*

Para responder essa questão maior, apontamos as seguintes questões: Qual a concepção desses profissionais sobre educação, democracia e gestão escolar? O que entendem por gestão democrática? Participam efetivamente da gestão numa perspectiva democrática? Como se dá a relação entre esses profissionais e os outros membros da equipe gestora? O que

concebem como papel a ser por eles exercido mediante a possibilidade de participação na gestão da escola? Essas são as questões configuradas como base para responder a problemática, as quais orientaram a pesquisa proposta.

A gestão democrática não se constitui em uma temática nova junto ao debate educacional, tampouco é assunto esgotado no meio acadêmico. Desde sua instituição como um princípio há mais de três décadas, ainda fomenta muitos estudos e discussões. Cardoso (2014) declara que é um tema discutido muito antes de sua instituição legal, desde os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, são noventa anos permeados por lutas, discursos e práticas. Isso porque, assim como a educação e a democracia, a gestão democrática é um processo, com avanços e recuos (AMARAL, 2018).

Na dimensão legal e nacional, a gestão democrática foi instituída como um princípio da educação nacional das escolas públicas há mais de 30 (trinta) anos por meio da Constituição Federal de 1988 (Cap. III, Art. 206, Inciso VI) e contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (Art. 14 e 15). Consta ainda no Plano Nacional de Educação - PNE, na meta 19 (2014-2024).

No Estado de Mato Grosso, o marco para a implementação da gestão democrática foi a Lei Ordinária 7.040, homologada no dia 1º de outubro de 1998, que regulamentou a gestão democrática participativa do ensino público estadual.

Para a investigação da gestão democrática, o primeiro movimento de aproximação com o tema foi a eleição de algumas categorias importantes que compõem o corpus teórico deste estudo, sendo elas: Educação, Democracia, Gestão Escolar e Gestão Democrática.

Seguramente, nenhuma das categorias possui um conceito único. Sabemos que, em uma sociedade capitalista, não devemos esperar campos conceituais simples, pois estes estão sempre envoltos em processos de disputas e contradições. Por isso, apesar de apresentar diferentes concepções teóricas, este estudo se subsidia em autores que pesquisam e teorizam as categorias propostas enquanto processos dialógicos, participativos e emancipadores entre eles Freire, 1987, 2006, 2011, Gadotti, 2012, Libâneo, 2001, Paro 2010, 2011 e Brandão, 2007.

A concepção de educação que fundamenta este estudo é a de educação de qualidade social, concebida como um processo para a formação integral do ser humano em todas as suas dimensões, um projeto emancipatório com vistas à transformação social e que deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo. A qualidade por nós defendida é

aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2001, p. 19).

Para a escola ser uma organização capaz de promover a educação referenciada por Libâneo (id.), é necessário, dentre outras coisas, que esteja organizada sob bases democráticas. A gestão democrática é uma condição necessária para a qualidade da educação, pois é uma forma de gestão que possibilita a criação de vínculos com a comunidade, a participação das pessoas diretamente envolvidas na escola, o diálogo, a autonomia, e a democratização das relações no interior da própria escola.

Compreendemos que a gestão democrática não pode ser vista como a resolução de todos os problemas relacionados à educação, mas é inegável que ela trouxe, em forma de lei, possibilidades de mudanças significativas nas relações existentes na escola. Uma dessas mudanças foi a abertura para a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – professores, pais, alunos, funcionários e comunidade local – na gestão da escola.

No estado de Mato grosso, a instituição de uma gestão escolar realizada por meio de uma equipe de profissionais foi uma grande conquista. Observam-se, ao longo do tempo, diversas ações no sentido de interromper os processos que buscavam consolidar os princípios da gestão democrática participativa na escola pública, mais recentemente tivemos a suspensão dos processos de eleição para diretores, coordenadores pedagógicos e assessores pedagógicos, realizados pela comunidade escolar. E também foi instituído o seletivo como forma de provimento na função de secretário escolar.

A expressão “gestão democrática participativa” apresenta, em sua nomenclatura, dois conceitos fundamentais para sua efetivação: a “democracia” e a “participação”. De acordo com Lück (2009), a democracia e a participação são dois termos inseparáveis, um remete ao outro. Lück (2009, p. 71) afirma ainda que “a participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles”.

Neste estudo, focalizamos a participação dos funcionários da escola, mais especificamente a do secretário escolar na gestão democrática participativa, e, para tanto, nos embasamos, principalmente, nos estudos de João Monlevade⁵.

⁵ João Monlevade é sociólogo, filósofo, mestre em administração escolar, doutor em educação, atuou como professor nos níveis fundamental e médio, como professor da Universidade Federal de Mato Grosso, diretor do

Iniciamos o diálogo com Monlevade (2001) por ser uma referência quando se trata de funcionários da escola, pois o autor foi pioneiro ao propor o reconhecimento dos funcionários escolares como Educadores⁶, como destaca em sua obra “Funcionários das Escolas Públicas: Educadores Profissionais ou servidores Descartáveis?”. A obra aborda a história dos funcionários nas unidades escolares brasileiras, demonstra a presença de outros atores nas instituições de ensino, todos considerados educadores, como se refere o autor

Cada um dos atores no processo escolar, tanto os que estão em contato direto com os estudantes, em sala de aula, nos recreios, nas cantinas, nos corredores e nos portões, como os que manipulam o registro do planejamento, da execução e da avaliação na secretaria escolar devem estar comprometidos com os objetivos educacionais e integrados numa ação coletiva, que é a ação de educar, diferenciada em cada nível de ensino, mas sempre caracterizada como educação escolar (MONLEVADE, 2001, p. 47).

Na perspectiva do autor, apesar de, muitas vezes, o funcionário escolar ter suas atribuições relacionadas somente à realização de atividades técnicas, manuais ou de caráter administrativo (mas necessárias para que aconteça o processo ensino/aprendizagem) o cotidiano escolar também é permeado por situações que envolvem diálogo, amorosidade, atividades de cunho pedagógico. Diante disso, é preciso compreender a importância dos funcionários enquanto sujeitos no processo educacional, enquanto educadores e como agentes importantes para o desenvolvimento do processo de gestão democrática na escola.

A presente pesquisa se insere na área de interesse dos pesquisadores da área das políticas públicas educacionais, por contribuir com os debates sobre as concepções e práticas de gestão democrática na escola pública que incidem no cotidiano escolar. O foco é a participação do secretário escolar, porém, sinaliza as potencialidades da participação dos diferentes profissionais que fazem parte do processo. Justifica-se sua importância pela centralidade da gestão da escola na busca pela democratização das relações e pela qualidade da educação socialmente referenciada.

Espera-se que os conhecimentos produzidos possam oportunizar reflexões e análises, junto aos educadores, especialmente aos funcionários da escola, de forma que eles repensem a importância da participação comprometida na gestão democrática para a construção da

Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso, no período de 1987-1991, membro do Conselho Nacional de Educação, entre 1996 a 2000. Atualmente é consultor legislativo - Senado Federal. <https://www.escavador.com/sobre/1634524/joao-antonio-cabral-de-monlevade> acesso em 01/03/2022.

⁶ O termo educador é utilizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE para identificar todos os profissionais que atuam na educação básica.

experiência cidadã e participativa no cotidiano de uma escola e de uma sociedade que ainda não se constituiu democrática.

A pesquisa foi conduzida de acordo com os postulados da Metodologia de Investigação Comunicativa, que possui suas bases teóricas fundamentadas nos pressupostos teóricos de Jürgen Habermas (2012) sobre a Teoria da Ação Comunicativa, e de Paulo Freire (1987 e 2015) sobre a Dialogicidade. Compreendemos que adotar essa metodologia possibilitou, por meio de um diálogo igualitário entre participantes, a compreensão crítica da realidade investigada. Um dos diferenciais dessa proposta metodológica, segundo Garske (2016, p.18), é que ela “objetiva não somente descrever e explicar a realidade, mas também compreendê-la e interpretá-la, com vista a estudá-la e, assim, a transformar essa realidade”. Ao aplicar esse conceito metodológico a esta pesquisa, transformar a realidade significa identificar posturas e práticas que impedem o secretário escolar de participar de maneira efetiva dos processos que envolvem a gestão democrática das escolas públicas. E a partir dos elementos impeditivos, identificar elementos que possam fomentar a participação do secretário nas referidas práticas.

O estudo enquadra-se como pesquisa de campo, a abordagem utilizada foi de natureza predominantemente qualitativa, uma vez que procuramos conhecer aspectos subjetivos da realidade investigada, isto é, compreender a percepção de quatro secretários escolares lotados em diferentes escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Rondonópolis/MT, sobre sua participação na gestão democrática participativa. Para tanto, utilizamos o grupo de discussão comunicativo como principal instrumento de coleta de dados e o questionário como suporte. Concebemos que o grupo de discussão comunicativo permitiu descrever e compreender as percepções sobre a realidade investigada, pois, “é espaço desenvolvido para diálogo permanente entre iguais sobre temas diversos” (MELO, 2006, p. 11).

Ressaltamos que, neste estudo, não investigamos as práticas dos secretários por meio de observação, optamos por captar, por meio das concepções teóricas, suas percepções a respeito do tema pesquisado.

Para melhor sistematização deste estudo, apresentamos a estrutura e a organização do texto em cinco seções.

A primeira seção contempla a introdução, em que apresentamos a vinculação ao tema, o objeto de estudo, os objetivos (gerais e específicos) que direcionam a pesquisa. A seguir, a aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo, a formulação do problema, a justificativa para a escolha do objeto, o contexto da pesquisa, a relevância do estudo para o campo de pesquisa, e a organização da dissertação. Consta ainda um breve panorama das

dissertações disponibilizadas em três Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso, sendo eles a Universidade Federal de Rondonópolis, a Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá e da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Cáceres, evidenciando as temáticas correlatas e as possíveis lacunas em relação à temática em tela.

A segunda seção descreve o caminho metodológico que orientou o processo de investigação científica percorrido para a realização deste estudo. Para tanto, justificamos primeiramente nossa escolha pela metodologia, discorremos sobre as características do método adotado, suas bases teóricas e metodológicas. Em seguida, relatamos, de maneira contextualizada, a caracterização do estudo e dos participantes, os procedimentos metodológicos utilizados para a análise e coleta de dados. Justificamos as escolhas e detalhamos os caminhos da pesquisa fundamentando-as na Metodologia de Investigação Comunicativa, nos referenciais de Habermas (2012, v.1 e 2012, v.2), Freire (1987 e 2015), Melo (2006), Garske (2016), Chizzotti (2017), dentre outros estudiosos.

A terceira seção, intitulada Educação, Democracia, Gestão Escolar e Gestão Democrática na escola, apresenta o referencial teórico que envolve o tema central deste estudo e que dão sustentação à apresentação e a análise dos resultados, sendo eles: educação, democracia, gestão escolar e gestão democrática. Entre os autores consultados para elaborar esse referencial teórico estão Freire (1987, 2003, 2006, 2011), Paro (2002, 2007, 2011, 2010), Brayner (2015), Wood (2007), Dourado (2019), Adrião e Camargo (2006).

A seção quatro demonstra uma abordagem acerca das Políticas de gestão democrática participativa no âmbito do estado de Mato Grosso, começando com uma breve caracterização do estado e da cidade de Rondonópolis. Discutimos as alterações na Lei de Gestão Democrática Participativa no âmbito estadual e, na sequência, explicitamos o percurso de formação da carreira dos funcionários da escola, contextualizando-os no estado de Mato Grosso, bem como o secretário escolar e sua constituição profissional enquanto funcionário da educação e gestor escolar. Para essa discussão, foram consultadas as legislações pertinentes e os estudos de Gomes (2017), Souza (2018), Costa e Domiciano (2020), Paro (1988, 2011), Monlevade (2001, 2012), Noronha (2009), dentre outros pesquisadores.

A quinta seção, A participação na gestão democrática, aborda a análise dos dados coletados na pesquisa, a discussão de alguns achados de modo a atender os objetivos específicos deste estudo, sem perder de vista o objetivo geral que é compreender as percepções dos secretários sobre sua participação na gestão democrática. Para realizar as análises, os dados coletados foram organizados em três eixos distintos: 1) concepções dos

secretários sobre gestão democrática; 2) articulação entre a equipe gestora; 3) práticas de gestão democrática.

E, nas considerações finais, os resultados da pesquisa evidenciam as contribuições possíveis para o campo de estudos, para os secretários escolares e para a gestão da escola. Ponderam-se as limitações encontradas na realização do estudo. Encerrando a seção com as sugestões para pesquisas futuras com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de trabalhos posteriores no âmbito da gestão democrática participativa na escola.

Como forma de conhecer um pouco mais a temática, e identificar possíveis lacunas de pesquisa realizamos um levantamento por trabalhos correlatos à temática pesquisada. Apresentamos a seguir um panorama das produções encontradas.

1.1 O Secretário escolar: investigando as produções acadêmicas no estado de Mato Grosso

No intuito de conhecer o universo da pesquisa e pensar sua relevância, decidimos identificar estudos já desenvolvidos que apresentassem o secretário escolar juntamente com a gestão democrática como temática de pesquisa. Por tratar-se de uma temática específica de Mato Grosso, que traz o secretário escolar como um membro da equipe gestora, a busca por trabalhos com temáticas correlatas se deu por dissertações disponibilizadas nos bancos de dados ou Repositórios Institucionais dos Programas de Pós-Graduação em Educação de algumas universidades de Mato Grosso.

De acordo com a legislação que contempla o princípio da gestão democrática participativa de Mato Grosso, Lei 7040/98, todas as escolas públicas estaduais possuem um secretário escolar, que juntamente com o diretor escolar, o coordenador pedagógico e o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, formam a diretoria, ou denominada equipe gestora da escola.

Optamos por consultar o banco de dados do PPGedu da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), da Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus Cáceres (UNEMAT) e da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá (UFMT). Destacamos que essas instituições foram escolhidas como lócus de busca por sua representatividade em Mato Grosso.

Realizamos uma busca por estudos correlatos à temática em tela. Buscou-se por trabalhos diretamente relacionados ou que se aproximassem da temática desta pesquisa. Para aumentar o escopo da busca, decidimos que, além de usar os descritores, “gestão

democrática” e “secretário escolar”, iríamos utilizar também os descritores, “gestão escolar” e “profissionais da educação”, pois poderíamos encontrar nosso objeto de estudo por meio desses outros descritores. O marco temporal definido para a busca foi por trabalhos catalogados nas bases entre os anos de 2010 e 2018. Decidimos pesquisar a partir de 2010 por ser o ano que começou a catalogação das pesquisas no repositório institucional da UFR, e nosso intuito como pesquisadoras vinculadas a UFR era ter acesso a tudo que o Repositório Institucional - RI disponibilizasse sobre o tema. O período fim, 2018, se justifica porque foi o ano anterior à entrada desta pesquisadora no PPGEdu, sendo a pesquisadora da turma de 2019.

Em nossa busca nos repositórios selecionados, e, a partir da leitura de títulos, resumos e palavras-chave, identificamos um total de 16 dissertações, cujas temáticas apresentaram correspondência com os descritores pesquisados.

O Repositório Institucional⁷ (RI) da UFR não conta com o sistema de “busca” por palavras-chave, ou outro campo específico para inserir os descritores. Dessa forma, desenvolvemos a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos de toda a produção disponibilizada (2010 a 2018) para verificar a temática de cada investigação. Depois de efetuada a leitura, foram selecionadas 5 (cinco) dissertações correlatas aos descritores de nossa busca, conforme disponibilizado na Tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição das dissertações por ano de publicação – repositório do PPGEdu/ UFR

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES									
Descritores	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Gestão escolar			1				1	1	
Secretário Escolar									
Gestão democrática						1			
Profissionais da educação						1			

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para melhor detalhamento dos estudos encontrados, efetuamos uma descrição das pesquisas selecionadas, apresentando autor, ano de catalogação, título do estudo, objetivo e participantes da pesquisa.

A pesquisa intitulada “Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar”, de Tânia Maria Stoffel, publicada em 2012, objetivou compreender como ocorreu o

⁷ <https://ufr.edu.br/ppgedu/dissertacoes/> acesso em 27/01/2022.

processo formativo do professor-gestor durante o exercício de sua função. Os sujeitos da pesquisa foram 10 profissionais da educação ocupantes do cargo de gestor escolar na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, que estavam pela primeira vez no cargo.

O estudo de Iorim Rodrigues da Silva, publicado em 2014, intitulado “Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas” analisou a compreensão que os professores apresentam sobre o significado do processo de construção do projeto político pedagógico como condição de construção de ações e relações participativas no interior da escola. Investigou seis professores lotados em uma escola do campo da rede municipal de Rondonópolis-MT.

Na produção de Marilda da Silva Rudnik, publicada em 2014, intitulada “A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola”, a pesquisadora analisou como os profissionais da educação percebem o trabalho pedagógico desenvolvido pela Coordenação Pedagógica em uma escola estadual de Ensino Médio, por meio dos depoimentos de professores, coordenadores pedagógicos, diretor, equipe de apoio administrativo e de apoio técnico, acerca das funções pertinentes ao papel da Coordenação Pedagógica na escola. Dessa maneira, foram nove sujeitos participantes da pesquisa: 1 (uma) diretora, 1 (um) secretário, 1 (uma) técnica do apoio, 3 (três) coordenadoras e 3 (três) professoras.

A dissertação intitulada, “Gestão democrática participativa em comunidades de aprendizagem: a perspectiva de profissionais de uma escola pública da rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT”, de Maurita César de Moraes Franco, publicada em 2016, investigou a gestão de uma escola estadual que decidiu, de maneira coletiva, aderir à proposta de comunidade de aprendizagem e transformar a realidade dos estudantes por meio das atuações educativas de êxito. Os sujeitos da pesquisa foram: uma diretora, uma coordenadora e uma professora de uma escola da rede estadual de ensino de Rondonópolis – MT.

Na pesquisa denominada “As dimensões da gestão no processo de organização escolar: significados para a equipe gestora”, publicada em 2017, Adriano Sabino Gomes buscou trazer os significados que o Diretor Escolar, o Coordenador Pedagógico e o Secretário Escolar dão às dimensões da gestão no processo de organização da escola. GOMES (2017) analisou os significados que a equipe gestora atribui às dimensões da gestão escolar e suas implicações no processo de organização da escola e trouxe como sujeitos da pesquisa nove profissionais que integravam a equipe gestora de duas escolas estaduais do estado de Mato Grosso, sendo dois Diretores Escolares, dois Secretários Escolares e cinco Coordenadores Pedagógicos.

No levantamento realizado junto ao PPGEdU da UNEMAT⁸, Campus Cáceres, procurei por dissertações defendidas entre 2010 e 2018, no entanto, nesta base de dados estão disponibilizadas somente as dissertações publicadas a partir do ano de 2012. Dessa forma, o marco temporal foi do ano de 2012 ao ano de 2018. Para a busca, foram utilizados os mesmos descritores já eleitos e citados. O banco de dados também não conta com campo para pesquisa por descritores, sendo necessária a leitura de títulos, palavras-chave e resumos de todos os estudos disponibilizados. Destes, localizamos 5 (cinco) dissertações que apresentavam elementos que convergiam com nossos descritores, conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 - Distribuição das dissertações por ano de publicação - portal da UNEMAT/PPGEdU/Cáceres

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES							
Descritores	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Gestão escolar							
Gestão democrática					1		1
Secretário Escolar							1
Profissionais da Educação				1			1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A pesquisa intitulada “A participação dos profissionais da educação na elaboração das orientações curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso”, de autoria de Divino Batista Alves Rosa, publicada em 2015, analisou a participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop-MT no processo de elaboração da política curricular da Educação Básica de Mato Grosso, por meio da construção do documento das Orientações Curriculares (OCs), elaborado no período de 2008 a 2010. A abordagem desta pesquisa foi qualitativa. A pesquisa faz referência no título aos profissionais da educação, porém teve como participantes 10 professores das escolas da rede estadual do município de Sinop-MT.

A dissertação de Elisângela Pereira Alves Almeida, publicada em 2016, denominada “Interfaces entre gestão democrática e gerencialismo: o caso do SIGA na Educação Básica de Mato Grosso” objetivou analisar as implicações do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA) para a gestão democrática de duas escolas da rede pública estadual de educação de Mato Grosso — uma localizada na cidade e outra no campo. A abordagem da pesquisa foi qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram os profissionais envolvidos na

⁸ <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes> Acesso em 27/01/2022.

implementação do SIGA, totalizando 27 (vinte e sete) participantes, sendo eles: 1 (uma) diretora; 3 (três) coordenadoras pedagógicas; 1 (uma) uma técnica administrativa; 7 (sete) professoras; 11 (onze) membros do Conselho Deliberativo de diferentes segmentos, professores, funcionários e estudantes; 2 (dois) assessores pedagógicos; 1(uma) professora formadora do CEFAPRO; 1 (uma) Assessora Técnica Pedagógica do Núcleo de Avaliação e Informação da SEDUC. Não foi possível identificar, se entre os membros do conselho havia algum secretário escolar.

O estudo intitulado “A (des) construção do projeto político-pedagógico de escolas municipais de Cáceres-MT”, publicado em 2018, de Elina Monteiro Rodrigues, investigou as dimensões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como o documento orientador das ações educativas de escolas municipais de Cáceres-MT, a sua relação com a literatura desse campo de estudo e com as orientações normativas emanadas da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e do Conselho Municipal de Educação de Cáceres (CMEC). Os sujeitos da pesquisa foram vinte e seis (26) pessoas, sendo dezoito (18) servidores e os demais pais e alunos das duas escolas pesquisadas. Entre os sujeitos pesquisados por RODRIGUES (2018) estão dois secretários escolares.

Ester Assalin, em dissertação publicada no ano de 2018, analisou a redefinição do papel do diretor escolar na rede pública estadual de educação do estado de Mato Grosso, a partir dos últimos 10 anos (2007 a 2017), tomando como lócus da pesquisa a E.E. Modelo Santo Antônio, no município de Jaciara-MT. O estudo foi intitulado “Gestão democrática e o modelo gestor na educação pública de Mato Grosso: estudo de uma escola da rede pública estadual de Jaciara-MT”. Trouxe como participantes 16 sujeitos, sendo: uma Assessora Pedagógica; uma diretora do CEFAPRO; dois ex-diretores; a diretora atual; dois coordenadores pedagógicos; cinco professores; dois técnicos administrativos e dois profissionais do apoio administrativo. ASSALIN (2018) indica, no resumo, a participação do secretário, porém, na leitura do texto na íntegra, ela identifica a participação de dois técnicos não sendo possível identificar se esses profissionais ocupavam a função de secretários escolares.

A pesquisa de Kryz Ellem Honório Cardoso, “Gestão participativa na educação básica: escola pública e Escola Waldorf”, publicada em 2018, procurou conhecer como ocorre a participação da comunidade escolar na gestão de duas unidades de ensino da Educação Básica, situadas em Mato Grosso. Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram doze no total, sendo 2 (dois) gestores, 2 (dois) professores, 2 (dois) funcionários (técnico ou do apoio administrativo), 2 (dois) pais/responsáveis, 2 (dois) alunos, 2 (dois) coordenadores

pedagógicos. Não fica claro na pesquisa, se entre os funcionários técnicos havia algum secretário escolar.

A pesquisa efetuada no banco de dados da Universidade Federal de Mato Grosso⁹ foi feita por dissertações publicadas no período de 2010 a 2018. Ao selecionar assuntos que continham as temáticas de interesse no filtro, foram localizadas e selecionadas 6 (seis) pesquisas relacionadas aos descritores pesquisados, conforme apresentado na Tabela 3:

Tabela 3 - Distribuição das dissertações por ano de publicação – repositório do PPGEdu UFMT/Cuiabá

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES									
Descritores	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Gestão escolar			1						
Gestão democrática		1				1	1	1	
Secretário Escolar									
Profissionais da Educação						1			

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A pesquisa “A ação do gestor na formação continuada na escola: contribuições para a construção para uma escola democrática”, de Luzinete Rodrigues da Silva Santana, publicada em 2011, objetivou compreender a ação do gestor na formação continuada na escola e investigar se ele contribui para a construção de uma escola democrática. Os sujeitos da pesquisa foram 10 (dez) entrevistados: dois gestores (diretor e coordenador) de cada uma das cinco escolas investigadas.

O estudo de autoria de Malsete Arestides Santana, publicado em 2012, intitulado “Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de diretoras e alunos de duas escolas municipais de Cuiabá” analisou as relações raciais no cotidiano escolar na percepção de diretoras e alunos de duas escolas municipais de Cuiabá. Os sujeitos participantes foram as diretoras e alunos das escolas investigadas.

A dissertação intitulada “O trabalho educativo e o profissional de apoio administrativo educacional de Mato Grosso: uma demanda para as Universidades Públicas” de Guelda Cristina de Oliveira Andrade, publicada em 2015, investigou como a formação na educação superior reflete no trabalho educativo desenvolvido pelo profissional de apoio

⁹ <https://ri.ufmt.br/> acesso em 05/02/2021.

administrativo educacional (AAE), no espaço da escola pública de Educação Básica. Os participantes da pesquisa foram Profissionais da educação nos cargos de AAE e diretor de escola; Secretária de Estado de Educação e Presidente do Sintep-MT.

A pesquisa intitulada “Escola experimental de tempo integral e gestão democrática: um estudo do cotidiano escolar”, de Leandro Costa Vieira, publicada em 2015, identificou as estratégias e articulações referentes à gestão democrática, constituída a partir das relações entre escola e comunidade, presentes na construção e no desenvolvimento de ações pedagógicas no Programa Especial de Educação Integral de Corumbá. A pesquisa empírica deu-se a partir de observações, anotações em diário de campo, conversas e entrevistas com os sujeitos da escola e da comunidade do bairro. Não havia, entre os sujeitos, secretários escolares. VIEIRA (2015) revela, pelo estudo, que os secretários da escola justificaram falta de tempo para participarem da pesquisa.

Gilson Lopes Soares, na dissertação intitulada “O estudo Conselho escolar: instrumento de gestão democrática ou autoritarismo velado?”, publicada em 2016, analisou os conselhos escolares de três escolas estaduais no município de Ji-Paraná – Rondônia. Foram realizadas entrevistas com 5 (cinco) conselheiros titulares de cada conselho, além de conferir a fala de 4 (quatro) membros da comunidade escolar (pais, professores, alunos, funcionários) das três escolas. Não foi identificado no estudo a quais segmentos os funcionários pertenciam.

A pesquisa intitulada “Os conselhos deliberativos das escolas públicas: democracia ou simulacro?”, de autoria de Marilene Fonseca Dias, publicada em 2017, investigou o funcionamento e o desempenho do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE da rede estadual de Cuiabá – MT. O estudo circunstancia a gestão democrática e foca os conselhos escolares como um dos principais pilares do modelo de gestão educacional descentralizada. Os sujeitos da pesquisa foram os membros titulares do conselho escolar, ou seja, o diretor da escola, os pais, os alunos, os professores, os funcionários que formam o CDCE e participavam dos conselhos das escolas selecionadas, totalizaram 28 participantes. No caso dos funcionários, não foram especificados os segmentos, não sendo possível identificar se havia algum secretário escolar participante da pesquisa.

Após a leitura inicial para a identificação da proximidade com o nosso objeto de estudo, selecionamos três dissertações que apresentaram maior identificação com a temática de interesse. E constatamos que, nos bancos de dados pesquisados, encontramos uma produção significativa no que concerne à temática da gestão escolar. Buscamos por estudos que relacionassem o secretário escolar à gestão da escola, todavia, quanto ao secretário

escolar, no total foram 3 (três) estudos encontrados que trazem o secretário como participante. Sendo 2 (duas) no banco de dados da UFR; 1 (uma) no banco de dados da UNEMAT. As três dissertações foram lidas na íntegra.

No banco de dados da UFR, a pesquisa de Rudnik (2012) apresenta como sujeitos da pesquisa: 1 (uma) diretora, 1 (um) secretário, 1 (uma) técnica do apoio, 3 (três) coordenadoras e 3 (três) professoras. O secretário escolar está entre os participantes do estudo, no entanto, a temática investigada é a coordenação pedagógica, não convergindo para o tema da gestão democrática.

No banco de dados da UNEMAT, o estudo de Rodrigues (2018) insere, entre os vinte e seis (26) participantes da pesquisa, dois secretários escolares. Entretanto, a autora tem como temática de pesquisa a (des) construção do projeto político-pedagógico, não contemplando diretamente a temática da gestão democrática.

Por fim, nas produções da UFR, a dissertação de Gomes (2017) apresenta como participantes da pesquisa, a equipe gestora de duas escolas estaduais, sendo Diretores Escolares, Secretários Escolares e Coordenadores Pedagógicos. O pesquisador analisou os significados que a equipe gestora atribui às dimensões da gestão escolar e suas implicações no processo de organização da escola. O resultado da pesquisa demonstrou que a administração escolar é pautada unicamente nas dimensões econômica e pedagógica, o que inviabiliza o uso do paradigma multidimensional de administração da educação como modelo superador da administração ora desenvolvida pela equipe gestora na escola. Dentre outros fatores, a estrutura escolar se mostrou responsável pelo processo de organização pautar-se apenas nessas duas dimensões.

Dentre as 16 (dezesesseis) dissertações selecionadas, a pesquisa de Gomes (2017) foi a que apresentou maior aproximação com a temática investigada. A pesquisa converge com nosso viés ao trazer o secretário escolar como sujeito pesquisado e membro da equipe gestora. No entanto, diferente de nossa pesquisa que focaliza o secretário escolar, Gomes (2017) investigou toda a equipe gestora. Outra diferença se encontra nos objetivos pesquisados por Gomes (2017), ao investigar os significados que sujeitos, enquanto “equipe gestora”, atribuem às dimensões específicas da gestão escolar. Enquanto, neste estudo, procuramos focalizar a participação dos secretários escolares na gestão democrática das escolas.

Embora cientes das limitações dos resultados, consideramos que as análises das pesquisas selecionadas, permitiram vislumbrar que a temática da gestão democrática está presente, de forma geral, nos bancos de dados pesquisados. O levantamento dos trabalhos com temas correlatos possibilitou uma aproximação com pesquisas que apresentam temas

que, embora não estejam diretamente relacionados à temática adotada como objeto de estudo nesta pesquisa, permitiram o avanço no conhecimento sobre o tema e o objeto da investigação.

No entanto, quanto aos secretários escolares, percebe-se que são sujeitos pouco pesquisados. Mesmo nos estudos que envolvem a gestão escolar no estado de Mato Grosso, geralmente são sujeitos dos estudos, diretores, coordenadores, membros do conselho, raramente são citados os secretários escolares. As pesquisas não focalizam o secretário escolar, não tendo centralidade como participante de nenhum estudo encontrado.

Dessa maneira, a busca levou-nos a perceber a relevância da nossa pesquisa, ao considerar a escassez de estudos referentes ao secretário pelo viés de participação na gestão. Entendemos que, de forma especial, para a gestão democrática em Mato Grosso, o tema de nosso estudo pode trazer significativas contribuições para a reflexão sobre a importância das concepções e práticas de participação de diferentes integrantes do processo educacional na gestão democrática.

Quanto à escassez de pesquisas científicas em cuja investigação há o secretário escolar ou os funcionários da escola como sujeitos, pode-se pensar em algumas hipóteses. A primeira diz respeito à política de enquadramento e progressão dos profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso¹⁰ que institui que para fins de elevação de classe a formação do profissional seja na sua área de atuação. A outra hipótese trata da (não) realização de cursos de pós-graduação por parte dos funcionários da escola, e isso pode ser ocasionado por diversos motivos que serviriam de objeto de investigação para uma pesquisa futura.

Por fim, é importante ressaltar que esse levantamento de pesquisas correlatas não teve pretensão de esgotar os estudos realizados sobre o tema. Foram apresentadas exclusivamente as produções dos repositórios institucionais referenciados.

Na próxima seção faremos a apresentação da abordagem metodológica utilizada na empiria desse estudo.

¹⁰ Conforme Instrução Normativa nº 3 de 06 de fevereiro de 2018, os certificados e diplomas apresentados pelos servidores públicos deverão ser originados de cursos que estejam relacionados com a área de atuação do servidor e/ou do órgão em que se encontra lotado ou em exercício, inclusive detalhando sumariamente em que atividades o servidor se relaciona.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca (FREIRE, 2006).

Uma das grandes dificuldades de todo pesquisador, após definida a pergunta da pesquisa, é pensar no caminho que será trilhado para tentar responder a essa pergunta. Tal dificuldade se justifica por ser a escolha da base metodológica o passo crucial para a construção e condução de toda a pesquisa. É o momento de refletir sobre qual é o meio mais adequado para responder as questões que o estudo tenta solucionar, sem perder de vista os objetivos propostos para a sua consecução, o rigor científico necessário para a geração de conhecimentos em ciência, a coerência com o referencial teórico utilizado e com o posicionamento de vida do pesquisador.

No processo de busca, o caminho também deve ser valorizado, porque é ele que permite o crescimento como pesquisadora. Conforme dito na epígrafe, é preciso ver a alegria e a importância desse processo!

A finalidade da presente seção é explicitar o procedimento de busca, o caminho metodológico que orientou o processo de investigação científica percorrido para a realização deste estudo. Para tanto, entendemos como necessário explicar, primeiramente, sobre as características do método adotado, suas bases conceituais e metodológicas, a fim de justificar a escolha do método, as técnicas de coleta e análise de dados e a natureza da abordagem. Em seguida, apresentamos, de maneira contextualizada, a caracterização do estudo, os participantes da pesquisa, como se deu a coleta e análise dos dados, orientados pela metodologia utilizada.

A questão principal desta pesquisa foi compreender a percepção do secretário escolar acerca de sua participação na gestão democrática das escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Rondonópolis/MT. Para responder a essa pergunta, o primeiro movimento foi pensar no meio, no método pelo qual pudéssemos conhecer e compreender essa realidade. No entanto, nosso posicionamento não era somente conhecer e compreender a realidade, mas encontrar um método que atendesse aos nossos anseios enquanto pesquisadoras e enquanto educadoras que acreditam no compartilhamento de ideias, na construção dialógica de saberes, no diálogo igualitário e na produção de novos conhecimentos que possam auxiliar na transformação da realidade. Adotamos a Metodologia de Investigação Comunicativa para alcançarmos nossos objetivos.

A escolha pela metodologia justifica-se pelo fato de ser centrada na prática do diálogo igualitário e intersubjetivo, prevendo uma relação de igualdade e de caráter essencialmente cooperativo entre pesquisadora e participantes. As relações se dão da forma mais simétrica possível entre os sujeitos, e os significados do objeto de estudo são construídos comunicativamente por meio da interação e da intersubjetividade.

A seguir, evidenciamos as bases teóricas e metodológicas da Metodologia de Investigação Comunicativa. Empreendemos, a princípio, a tarefa nada fácil de apresentar alguns aspectos da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.

2.1 O Método: bases teóricas

A Metodologia de Investigação Comunicativa é um método desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades - CREA da Universidade de Barcelona, na Espanha, a partir da Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (2012, v.1, 2012, v.2) e na perspectiva de dialogicidade do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1987, 2015).

A fim de elucidar a metodologia utilizada, subsidiamo-nos na contribuição de Garske (2016) cujo relatório de Pós-Doutorado trata de um estudo das bases teórico-metodológicas da Metodologia da Investigação Comunicativa, no estudo de Melo (2006) sobre as contribuições da Metodologia de Investigação Comunicativa para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todos e, ainda, nos postulados de Jesús Gómez e seus colaboradores (2006, tradução nossa) na obra *Metodologia Comunicativa Crítica*.

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão é um dos mais influentes pesquisadores das ciências sociais, membro da 2ª geração da Escola de Frankfurt¹¹, cujo nome se associa à Teoria Crítica (BETTINE, 2021). O autor partilha, com teóricos da Escola Frankfurtiana, a crítica radical à racionalidade instrumental, um tipo de racionalidade tradicional na sociedade industrial moderna. Mas, de acordo com Garske (2016), ele não adere à perplexidade ou ao pessimismo dos teóricos da primeira geração, ele entende os males da razão instrumental, pensa a racionalidade moderna por outras vertentes e busca, a partir do diálogo crítico com diversos autores de diferentes linhas teóricas, construir outro conceito de racionalidade, “[..]

¹¹ Nome genérico para designar um grupo de filósofos e pesquisadores alemães que, unidos por amizade no início dos anos 30, emigraram com o advento do nazismo, só retornando à Alemanha depois da guerra: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, dentre outros.

que contém em si as possibilidades de reconstrução consigo mesma, a denominada razão comunicativa” (GARSKE, 2016, p. 20).

Enquanto a razão instrumental se fundamenta numa relação de domínio sobre a natureza e sobre os outros, a razão comunicativa se fundamenta numa relação com os outros.

É na Teoria de Ação Comunicativa, ou Teoria do Agir Comunicativo que Habermas expressa os elementos fundantes da ação comunicativa. Para Habermas, a ação comunicativa acontece quando há uma interação de uma ou mais pessoas com capacidade de falar e de agir em uma relação interpessoal, com o objetivo de alcançar entendimento sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os planos de ação, buscando coordenar suas ações por meio do entendimento (PINTO, 1995).

A ação comunicativa de Habermas está centrada na idéia da interação entre os sujeitos que, por meio do diálogo igualitário, buscam compreender os fenômenos sociais, valendo-se de processos de argumentação e comunicação sempre com foco no entendimento, não no êxito. Nesse processo, podem surgir os conflitos, bem como as pretensões de validade dos sujeitos podem ser criticadas ou validadas na intenção de resolver os conflitos e alcançar o consenso (entendimento). Consenso concebido, na perspectiva de Habermas (2012), como algo que se alcança no diálogo mediante diferentes posições.

Pela orientação do método, todos os participantes, pesquisadoras e secretários são sujeitos ativos do processo de pesquisa, uma vez que, por meio do diálogo intersubjetivo, decidem desde a operacionalização do grupo (dias, horários) até os assuntos que serão importantes abordar para compreenderem a participação na gestão democrática, possibilitando reflexões críticas sobre a realidade pesquisada em todas as etapas da investigação. O diálogo igualitário, por conseguinte, também representa um importante diferencial do método, uma vez que pesquisadoras e secretários, independentes de seu grau de escolaridade ou nível de hierarquia, estão no mesmo plano.

É possível afirmar que a ação comunicativa é baseada na intersubjetividade, em uma relação entre sujeito e outros sujeitos, não um sujeito individual, mas o sujeito coletivo. Para conhecer algo, o sujeito gira em torno de outros sujeitos, o conhecimento resulta então de uma troca linguística. Esse entendimento linguístico é colocado como instrumento de coordenação da ação (GARSKE, 2016).

Para compreender a teoria de Habermas, é necessário compreender também os conceitos de sistemas e mundo da vida, pois, em sua análise da sociedade moderna, ele se ancora nessas categorias, e, a partir delas, relaciona duas formas de interação: “[...] a social,

que se obtém por meios linguísticos de busca e consenso, e a sistêmica que se obtém por meios não linguísticos como o mercado e a burocracia” (GARSKE, 2016, p. 30-31).

Pela compreensão da inter-relação, a teoria de Habermas baseia-se nas categorias “sistemas e mundo da vida” para trazer de volta o potencial de emancipação do ser humano via ação comunicativa, meio pelo qual os sujeitos partilham elementos culturais, normativos e subjetivos (BETTINE, 2021).

Para Habermas, os sistemas são uma categoria regida pela razão instrumental, como, por exemplo, dinheiro, poder, tecnocracia. São introduzidos sistematicamente em diferentes âmbitos do mundo da vida e compreendem dois subsistemas: o econômico e o político.

O conceito de mundo da vida é complementar ao de ação comunicativa e compreende as intersubjetividades do sujeito, sua cultura, sua linguagem (GARSKE, 2016). É no mundo da vida que os sujeitos interagem comunicativamente e no qual a intersubjetividade se desenvolve. Nas palavras do autor,

O mundo da vida constitui, pois, de certa forma, o lugar transcendental em que falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso (HABERMAS, 2012, v. 2, p. 231).

De acordo com Habermas, o mundo da vida se estrutura em três contextos: o objetivo, o social e o subjetivo. O mundo objetivo está representado pelas coisas que podem se apresentar ou serem produzidas mediante uma adequada intervenção na realidade. O mundo social é caracterizado pelas relações interpessoais e o mundo subjetivo, pelas vivências subjetivas (HABERMAS, 2012, v.2).

Habermas, por intermédio da formulação da racionalidade comunicativa, apresenta um viés essencial para a análise e a construção das relações dos sujeitos com a sociedade e a cultura. Sua formulação tira os sujeitos da situação de meros receptores de padrões de comportamentos e de modo de ação, ao compreendê-los como capazes de linguagem e ação, movidos na direção do entendimento (MELO, 2006).

Uma vez apresentadas as contribuições de Habermas, passaremos às contribuições de Freire (1987 e 2015) que, unidas às de Habermas, são fundamentais à construção do arcabouço teórico da Metodologia de Investigação Comunicativa.

Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro, um dos pensadores mais notáveis e conhecidos na história da Pedagogia, além de ser patrono da educação brasileira.

Para Freire (2015), somos seres de relações e o diálogo, próprio das relações humanas, é sempre um ato coletivo, sendo a dialogicidade uma exigência da natureza humana. Deixa claro, em seus escritos, que todos têm a capacidade de dialogar, independente do nível de escolaridade, o que importa é a comunicação. Para ele, o diálogo se faz na palavra, palavra que pronuncia o mundo, palavra viva, não palavra vazia, mas a palavra verdadeira, que é dita para transformar o mundo, a ação-reflexão. Como nos diz, Freire

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 51).

A ação dialógica se dá por meio do diálogo e da comunicação, mas não pode se resumir somente a uma troca de ideias, ou a uma situação em que um tenta depositar suas ideias no outro, nem, tampouco, a uma tentativa de imposição de ideias como verdades, ou meio de conquista. Para que haja diálogo, deve existir amor, pensamento crítico, humildade, esperança, fé crítica nos homens e mulheres em uma relação horizontal de comunhão entre os homens (FREIRE, 1987).

Diálogo/Dialogicidade é um dos verbetes encontrados no Dicionário Paulo Freire, é apresentado como “a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação a condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver” (grifos do autor) (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

De acordo com Garske (2016), o diálogo se apresenta como componente básico para a Metodologia de Investigação Comunicativa, “[...] o diálogo é entendido como uma atitude essencialmente humana, expressão de que os homens são capazes de perguntar e responder uns aos outros, como iguais inclusive e não somente no discurso, mas também na ação” (GARSKE, 2016, p. 42).

As bases teóricas da Metodologia de Investigação Comunicativa são fundamentadas nos pressupostos da ação comunicativa de Habermas e da ação dialógica de Freire, e “a partir das quais se instaura a possibilidade de construção de uma nova forma de entender a realidade social com vistas a sua reconstrução” (GARSKE, 2016, p. 36).

A Metodologia de Investigação Comunicativa possui suas raízes no enfoque comunicativo crítico. Sob o ponto de vista ontológico, da natureza da realidade, esse enfoque

concebe a realidade como sendo um constructo social e natural, compreendida com base nos significados que os sujeitos atribuem na interação, com ênfase na capacidade comunicativa. Sob o ponto de vista epistemológico, como se conhece a realidade, essa é vista como dialógica, sendo seus enunciados científicos resultados de processos interativos e intersubjetivos que acontecem por meio do diálogo (GARSKE, 2016).

Pelos estudos de Gómez et al. (2006), compreendemos que, na dimensão metodológica, em relação a como operar quando se pesquisa a realidade, a concepção comunicativa crítica pretende, por meio do diálogo, - não qualquer diálogo, mas o diálogo realizado com base nos postulados teóricos da ação comunicativa e da dialogicidade - conhecer, compreender e interpretar a realidade com o objetivo de transformá-la. Com o propósito de, durante o processo, entender como os significados se constroem coletivamente por meio da interação entre os sujeitos.

Participantes e pesquisadores compartilham seus conhecimentos por meio do diálogo igualitário, todavia, sem perder de vista que os pesquisadores entram nesse diálogo com o aporte teórico e a responsabilidade no cumprimento dos critérios estabelecidos pela comunidade científica. Os conhecimentos podem se complementar ou se contrapor, e, mediante os processos de entendimento entre os participantes, busca-se chegar a um consenso alcançado linguisticamente.

Gómez et al. (2006) apresentam alguns postulados da Metodologia Comunicativa Crítica observados na análise e interpretação da realidade: a universalidade da linguagem e da ação; as pessoas como agentes sociais transformadores; a racionalidade comunicativa, o sentido comum; não ter hierarquia interpretativa; igual nível epistemológico e conhecimento dialógico.

Explicitadas as bases que sustentam teoricamente a Metodologia de Investigação Comunicativa, apresentaremos os processos que se realizam no âmbito operacional da metodologia, isto é, as técnicas de coleta e análise de dados.

2.1.1 Técnicas de coletas e análise de dados

A Metodologia de Investigação Comunicativa possibilita a utilização de abordagens tanto quantitativas quanto qualitativas, ou ainda a mescla das duas abordagens. Como técnicas quantitativas, podem ser utilizadas entrevistas e questionários. Como técnicas qualitativas, podem ser utilizadas os grupos de discussão comunicativos, os relatos comunicativos de vida, as observações comunicativas e as entrevistas comunicativas em profundidade. Os princípios

da metodologia guiam técnicas qualitativas para a coleta e análise de dados que permitam a postura realizativa do investigador e a ruptura do pressuposto de hierarquia interpretativa (MELO, 2006).

Garske (2016) salienta ainda que as técnicas qualitativas não buscam generalização de resultados, “de modo sistemático e intencional, as técnicas de levantamento de informações permitem reduzir a realidade social que se pretende estudar a um sistema de representações que resulte numa forma mais viável de se tratar e de se analisar” (GARSKE, 2016, p. 47).

Para este estudo, a natureza da abordagem foi qualitativa, por entendermos ser esta capaz de atender as especificidades da investigação. De acordo com Chizzotti, essa abordagem caracteriza-se pelo fato de reconhecer todos os participantes da pesquisa “como sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2017, p. 103).

Ainda na acepção de Chizzotti, na pesquisa qualitativa o conhecimento não se limita a ser um rol de dados isolados que são conectados pela teoria, não sendo o objeto da pesquisa visto como um dado neutro. Ao contrário, o objeto está carregado de significados e relações e o sujeito-observador é parte do processo do conhecimento (CHIZZOTTI, 2017).

A técnica qualitativa escolhida para a coleta de dados foi o grupo de discussão comunicativo, o qual, conforme Melo (2006) possui como principal preocupação “[...] que ele se constitua em espaço de diálogo entre iguais, onde as pretensões de validade, e não as de poder estejam na base das relações” (MELO, 2006, p. 11). Essa metodologia permite que todos os envolvidos se posicionem no mesmo nível hierárquico diante da interação com o grupo. Seguindo esse viés, Melo (2006) enfatiza que

[...] a visão do/a pesquisador/a não se sobrepõe à dos/as participantes pelo fato de ser especialista; tampouco sua posição se anula frente à posição dos/as participantes: sua interpretação, como a dos/as participantes, se sustenta, ou é superada, frente aos melhores argumentos (e está aqui a atitude realizativa do investigador ou investigadora) (MELO, 2006, p.10).

No entendimento de Garske (2016), o grupo de discussão comunicativo é uma técnica que possibilita “[...] um entendimento detalhado do mundo da vida e das interpretações que o sujeito faz de sua vida cotidiana a partir de uma relação dialógica, estando a função interpretativa partilhada entre participantes e pesquisador” (GARSKE, 2016, p. 48).

A orientação para a realização dos grupos de discussão é o número pequeno de participantes os quais dialogarão sobre os temas e perguntas constantes em um roteiro para o grupo de discussão, previamente elaborado. Todo o processo deverá ser realizado visando a

ação comunicativa e o diálogo. Dessa forma, todos participarão desde o momento da definição das regras do grupo, às perguntas constantes no roteiro de cada grupo de discussão, que deve ser pré-elaborado e encaminhado antecipadamente para os participantes, para que esses indiquem as mudanças que julgarem necessárias (MELO, 2006).

Garske (2016), em seu estudo, detalha como deve ser operacionalizado o grupo

Do ponto de vista operacional, o grupo de discussão comunicativo deve ocorrer da seguinte forma: inicialmente os sujeitos participantes do grupo devem chegar a um acordo acerca do trabalho a ser realizado, supondo, para tanto, uma reflexão prévia sobre o tema, bem como os posicionamentos do como garantir a elaboração das opiniões apresentadas. Quem coordena o trabalho, geralmente o pesquisador, deve assegurar que o diálogo se centra no tema em processo de investigação, por todos os membros do grupo, num plano de igualdade. O trabalho a ser desenvolvido no grupo deve contar com um roteiro como base nos objetivos do estudo. A partir do diálogo estabelecido pelo grupo, iniciam-se as interpretações e conclusões para que, num segundo momento, haja o debate com a finalidade de construção de consenso definitivo (GARSKE, 2016, p. 48/49).

Importante frisar que, nesta metodologia, “[...] a coleta e análise de dados se dão conjuntamente em vários momentos, através do diálogo crítico” (MELO, 2006, p. 9).

Ressaltamos que, apesar de a natureza da abordagem ser qualitativa, contamos com suporte de dados quantitativos, utilizamos o questionário, composto por perguntas abertas, como uma forma de enriquecer a coleta de dados. Garske (2016), citando Flecha et al. (2006), afirma que o questionário é uma das técnicas de coleta de dados mais tradicionais utilizada na metodologia comunicativa crítica. Faz-se uso dessa ferramenta quando há pretensão de recolher respostas por escrito, buscando, nas perguntas, o sentido que os participantes da pesquisa dão ao objeto de estudo. A utilização do questionário implica que as pessoas envolvidas participem desde o princípio de sua elaboração até as conclusões e recomendações finais (GARSKE, 2016).

Quanto ao questionário, Severino (2016) afirma que se trata de um conjunto de questões articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos investigados, que levam a conhecer a opinião sobre os assuntos pesquisados. Segundo o autor, é preciso observar ainda outros aspectos,

As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar resposta igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidade e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro, as respostas serão escolhidas

dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal (SEVERINO, 2016, p.134).

Quanto à análise de dados, é significativo informar que é considerada uma fase básica do processo investigativo e que se constitui pela participação efetiva dos sujeitos, chamados de participantes na perspectiva comunicativa. Dessa forma, o processo de análise conta com a participação dos sujeitos investigados, pois quem investiga pode ter percepções ou ideias preconcebidas sobre a realidade estudada, por isso é importante que o processo de análise seja ampliado a partir da interação entre os sujeitos (GARSKE, 2016).

Convém ressaltar que a análise de dados, na proposta da Metodologia de Investigação Comunicativa, está condicionada a duas dimensões: a dimensão exclusora e a dimensão transformadora. Por dimensão exclusora, entende-se os limites ou obstáculos (legislação, atitudes, linguagens, dentre outras) que impedem a incorporação de práticas voltadas para os benefícios sociais (GÓMEZ et al., 2006).

A dimensão transformadora se define em função da exclusora, contribuindo com a possibilidade de superação de limites externos e internos que dificultam a inclusão na sociedade em geral (GARSKE, 2016).

É relevante destacar que esta pesquisa adotou alguns princípios da Metodologia Comunicativa Crítica, outros não foram contemplados em sua totalidade.

Conhecidas as técnicas de coleta e análise de dados, na próxima subseção, contextualizaremos a pesquisa, apresentando o quantitativo e os critérios de escolha dos participantes, os primeiros contatos e como foram realizados os movimentos de coleta e análise dos dados.

2.2 O desenvolvimento da pesquisa e a caracterização dos participantes

De acordo com dados disponibilizados no censo escolar de 2020¹², o município de Rondonópolis, localizado no estado de Mato Grosso, conta com 37 (trinta e sete) escolas estaduais distribuídas nas áreas urbanas e rurais. Cada escola possui um secretário escolar, dessa forma o universo total seria de 37 secretários escolares.

Os critérios relativos ao quantitativo de participantes do estudo seguiram o que pressupõe a metodologia da pesquisa, que prevê um número reduzido de participantes. Por essa razão, devido à necessidade de limitar a quantidade de sujeitos, nossa investigação

¹² <https://analitico.qedu.org.br/> acesso em 06/03/2022.

centrou-se em uma amostra de 04 (quatro) secretários. Importante informar que, inicialmente, nossa pesquisa teria a participação de cinco secretários. No entanto, após o início da pesquisa, houve uma desistência, e o nosso estudo contou com a participação de 04 (quatro) secretários.

Com relação ao quantitativo de participantes, é necessário ressaltar, em coerência com nosso referencial teórico-metodológico, que não pretendemos criar generalização de resultados com essa investigação, mas compreender a realidade de cada secretário escolar participante, sem deixar de lado as questões comuns ao trabalho dos secretários que possam servir de referência para outros estudos.

A pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMT/CUR e aprovada conforme parecer nº 3.941.307, e orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) por meio da Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016¹³.

Após a aprovação do CEP, encaminhamos a carta solicitação de autorização para pesquisa em campo (Apêndice B) à Assessoria Pedagógica de Rondonópolis, representante da SEDUC/MT no município, que concedeu resposta favorável à realização do estudo.

Somente após a anuência junto ao órgão responsável, iniciamos a seleção dos participantes. Para a seleção dos participantes, realizei contatos com secretários do meu âmbito profissional que preenchiam os pré-requisitos. Estes aceitaram o convite sem resistência, o que deixou clara a disposição dos participantes em contribuir no sentido de produzir conhecimentos que possam trazer melhorias para a gestão da escola, e consequentemente para a educação.

O primeiro contato com esses sujeitos foi realizado de forma individual por meio de mensagens via *WhatsApp*¹⁴, meio pelo qual foi apresentada a pesquisa, os objetivos e o convite para participar. Nesse momento, não houve recusa de participação, os primeiros contatados aceitaram, a quem foi então enviado, por meio de correio eletrônico, para conhecimento e ciência de participação, o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice A).

Foram eleitos 04 (quatro) servidores técnico administrativo educacionais¹⁵ como participantes do estudo, por apresentarem certas características em comum associadas à temática central da pesquisa, nesse caso:

- estar lotado na função de secretário escolar há mais de 2 (dois) anos;

¹³ A Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde determina procedimentos éticos específicos para investigações com seres humanos, que utilizam abordagens das ciências humanas e sociais.

¹⁴ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> acesso em 01/03/2022.

¹⁵ Optamos por fazer uma descrição mais detalhada desses participantes na seção 5, quando são apresentados os resultados da pesquisa.

- ser servidor efetivo e estabilizado da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) atuando em diferentes estabelecimentos de ensino público estaduais da cidade de Rondonópolis/MT,

- assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) manifestando ciência dos encaminhamentos dessa pesquisa e o consentimento de participação.

Em relação ao tempo de trabalho, o critério de exercer a função de secretário há mais de 2 anos se deve ao fato de entendermos que, para este estudo, poderiam contribuir de maneira mais efetiva os participantes que tivessem uma maior vivência como secretário escolar participando de diferentes equipes gestoras.

Quanto à delimitação dos secretários estarem lotados em escolas da rede pública estadual, justifica-se pela Lei 7040/98, que trata da Gestão democrática em Mato Grosso, direcionar os princípios para o ensino público estadual. Ademais, é a referida lei que institui esse profissional como membro da equipe gestora. O município de Rondonópolis foi eleito pelo fato de ser o local onde as pesquisadoras residem e também trabalham na área da educação. E a rede pública é a única que tem por direcionamento legal, na Constituição de 1988, ter como forma de gestão a democrática.

No intuito de compreender as percepções dos secretários escolares sobre sua participação na gestão democrática, detalhamos a seguir como foi realizada a coleta de dados.

2.2.1 A coleta de dados

TCLEs devidamente assinados e devolvidos para a pesquisadora deu-se o momento de iniciar a pesquisa, estruturada da seguinte maneira:

- aplicação de um questionário (Apêndice C), pré-elaborado pelas pesquisadoras com algumas perguntas abertas relacionadas à temática do estudo, mas ao qual poderiam ser acrescentadas as perguntas e temáticas sugeridas pelos participantes

- realização do grupo de discussão comunicativo

Foi criado um grupo de *whatsapp* para facilitar a comunicação e, por meio dele, foram disponibilizadas informações sobre a pesquisa, objetivos do estudo, a metodologia que seria utilizada, como seria operacionalizada.

O questionário pré-elaborado foi disponibilizado via *Google forms*¹⁶, com algumas perguntas a serem respondidas pelos participantes, individualmente, de maneira escrita e retornadas à pesquisadora. Foi explicado que, seguindo os postulados da metodologia, esse seria uma construção coletiva, podendo os participantes sugerir alterações, tanto acréscimos como exclusões de perguntas. Não houve sugestão de acréscimos ou supressões por parte dos participantes.

O objetivo do questionário era coletar dados para a caracterização dos participantes, como identificação de gênero, idade, escolaridade e tempo de exercício na função de secretário, além de contemplar perguntas sobre os três eixos de análise, com o intuito de ser mais um aporte de dados e estimular a reflexão sobre as pautas que seriam abordadas no grupo de discussão. Nesse momento, não houve o retorno por parte de um secretário que desistiu da participação e como esclarecido anteriormente a pesquisa foi realizada com a participação de quatro secretários.

As respostas coletadas no questionário foram transcritas e enviadas aos secretários para que eles tomassem ciência de suas respostas e devolvessem para a pesquisadora dando anuência ou reformulando, se necessário.

Para a realização do grupo de discussão comunicativo, inicialmente, foram propostos três encontros com duração de 40 minutos aproximadamente, o local de encontro, as datas e horários foram previamente combinados com os participantes da pesquisa, conforme postulados da Metodologia de Investigação Comunicativa.

Nossa intenção era começar a coleta de dados (realização dos grupos de discussão comunicativo) de forma presencial, e em um local de encontro dos secretários, como direcionado pela metodologia. Todavia, foi preciso rever o meio de coleta, pois o período de início da coleta (meados do ano de 2021) coincidiu com a adoção de protocolos de biossegurança em decorrência da doença por Coronavírus – COVID-19¹⁷ (SARS-CoV2, novo Coronavírus), e, em vista disso, não foi possível começar o processo da maneira planejada por se tratar de vários encontros presenciais nos quais os participantes deveriam manter-se próximos uns dos outros para permitir a gravação de toda a discussão.

¹⁶ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Os usuários podem usar para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. As informações coletadas e os resultados do questionário são transmitidos automaticamente. https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms acesso em 06/03/2022.

¹⁷ O CNS recomendou medidas com vistas a garantir as condições sanitárias e de proteção social frente às necessidades emergenciais da população diante da pandemia da COVID-19, entre elas a implementação de regras de afastamento social caracteriza-se como uma importante estratégia para a diminuição de transmissão do coronavírus e contenção da elevação exponencial do número de casos.

Para não prejudicar o andamento da pesquisa, adequamos o meio de coleta de dados, ou seja, no lugar de encontros presenciais, ficou acertado entre todos os participantes a realização do grupo de discussão por meio da plataforma virtual *Google Meet*¹⁸. Cientes e acordados que não seria possível a realização de encontros presenciais em função das medidas de contenção da pandemia do Covid-19, questionou-se, por meio de grupo de whatsapp, a discussão sobre datas e horários para a realização dos grupos de discussão comunicativo.

Chegou-se ao consenso que ao invés de três encontros, realizaríamos apenas um encontro via *Google Meet*, com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. A decisão por um encontro apenas se deu devido à dificuldade de reunir o grupo, levando em consideração que a pesquisa estava sendo realizada no meio de uma pandemia, e era preciso respeitar todas as necessidades dos participantes. Entretanto, ficou acordado que, caso não conseguíssemos atingir os objetivos com a realização de um encontro, faríamos outro. Importante frisar que os objetivos da pesquisa, a dinâmica do grupo de discussão, o quantitativo e os participantes permaneceram os mesmos. Após rápida conversa sobre horário, o melhor horário para todos seria o período noturno, pois, mesmo em horários distintos, todos os participantes e a pesquisadora trabalhavam diurnamente. O encontro foi agendado para as 18 horas.

Quanto ao dia, a pesquisadora fez o questionamento sobre datas e foram necessárias várias conversas e sugestões de datas para que todos pudessem participar. Chegou-se a uma data e horário que contemplasse a todos, contudo, na data marcada, uma participante avisou, com antecedência, que não poderia participar naquele dia, e sugeriu remarcar. Entrei em contato com o grupo e, novamente, abriu-se a discussão sobre datas. Por fim, agendamos uma nova data com a qual todos estavam de acordo. Todo o processo foi realizado visando à ação comunicativa e o diálogo.

O encontro foi realizado no horário e duração definidos previamente e pelo consenso entre os participantes. O encontro foi realizado no dia 06 de agosto de 2021, iniciou-se no horário previsto às 18 horas por meio da plataforma virtual *Google Meet*. Participaram do grupo, quatro secretários e uma pesquisadora.

Ao iniciar o primeiro encontro do grupo, foi solicitada a permissão para a gravação, e, em seguida, foi feita a leitura dos combinados, apresentaram-se o tema, objetivos, problema, e metodologia da pesquisa. Destacou-se a possibilidade de parar a gravação ou sair da reunião caso algum participante desejasse. Realizou-se uma explanação sobre a operacionalização do

¹⁸ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

grupo de discussão comunicativo, explicando que os diálogos gravados, após a realização do encontro, seriam transcritos pela pesquisadora e retornados aos participantes para serem revisados, momento em que deveriam ser admitidos, refutados ou reformulados. E só depois de validados pelos participantes, seriam utilizados na pesquisa.

O encontro durou cerca de 1 hora e 40 minutos, após o diálogo inicial, foram compartilhados os objetivos que queríamos alcançar. Como forma de nos guiarmos e de subdividir o encontro por temas, o diálogo foi orientado pelo roteiro para grupo de discussão comunicativo (Apêndice D), roteiro ao qual todos os secretários tiveram acesso. Em razão de o grupo ser realizado em um horário um pouco mais extenso, houve alguns intervalos entre os temas, para que não se tornasse exaustivo.

A primeira temática abordada foi a compreensão dos secretários sobre educação, em seguida sobre democracia, gestão escolar e por fim, sobre gestão democrática. Utilizamos as respostas coletadas no questionário para começar as discussões, desse modo, todos puderam conhecer e dialogar sobre as opiniões convergentes e divergentes dos participantes. Em seguida, interagimos com a finalidade de elaborar um conceito aceito por todos, nos casos de posições divergentes, por meio do diálogo e por meio dos melhores argumentos, chegou-se ao consenso de uma interpretação única e aceitável para todos. Dessa forma, foi elaborado um conceito que expressou a opinião coletiva sobre cada tema discutido: educação, democracia, gestão escolar e gestão democrática.

No segundo momento, abrimos para o diálogo da segunda temática: as percepções dos secretários quanto à integração com os membros da equipe gestora. Desenvolveu-se um diálogo no sentido de chegar a um entendimento sobre essa relação, e, de acordo com as respostas fornecidas, extraímos as dimensões exclusoras e transformadoras. Todos puderam expressar suas opiniões e experiências. Por dimensões exclusoras foram apontadas as barreiras e por dimensões transformadoras os aspectos que podem favorecer a relação entre os membros da equipe gestora.

No terceiro momento, o diálogo centrou-se nas práticas de gestão democrática desenvolvidas na escola e a participação dos secretários nessas práticas. Dialogamos sobre as práticas que os secretários identificam e participam como relativas ao processo de gestão democrática. Também foram extraídos do ato comunicativo aspectos que dificultam a participação dos secretários e aspectos que podem favorecer a participação deles nessas práticas, no intuito de evidenciar as dimensões exclusoras e transformadoras.

A análise de dados é mais um dos diferenciais da metodologia, pois os participantes também tomam parte nesse processo, por conseguinte, no próximo item, apresentamos maiores esclarecimentos sobre esse processo.

2.2.2 Técnica de análise dos dados

A análise de dados foi realizada a partir dos dados coletados no questionário e no grupo de discussão comunicativo, no momento de elaboração dos conceitos que expressaram a opinião do grupo, e no momento da organização dos dados em categorias analíticas, a fim de buscar evidenciar as dimensões exclusoras e transformadoras da realidade investigada.

Mediante os pressupostos da metodologia, realizou-se a análise de maneira intersubjetiva. Seguiram-se os seguintes passos: depois de redigir o texto da análise preliminar dos dados, esse foi encaminhado, via correio eletrônico, aos secretários escolares para que fizessem a leitura e a devolutiva, sublinhando possíveis pontos de discordância, erros de interpretação ou dando anuência para prosseguir com a elaboração do texto final. Ação para se chegar ao consenso nas interpretações.

Após efetuada a leitura, os participantes fizeram a devolutiva do texto de análise para a pesquisadora com sugestão de alterações. A pesquisadora reelaborou o texto de análise contemplando as alterações sugeridas e reencaminhou para todos via correio eletrônico. Os secretários fizeram a devolutiva, dessa vez sem sugestões de alterações, concedendo anuência para seguirmos com a elaboração do texto final.

O texto final, composto da apresentação e a análise dos dados foram dispostos na seção 5 deste estudo, na ordem que foram tratados no grupo de discussão comunicativo e estão organizados em três eixos distintos: 1) Concepções dos secretários sobre educação, democracia, gestão escolar e gestão democrática; 2) Integração com a equipe gestora; 3) participação nas práticas de gestão democrática.

Descritos os caminhos utilizados na empiria, passamos a tecer algumas considerações sobre o referencial teórico que conduziu o desenvolvimento dessa pesquisa.

3 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA, GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com a obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo (FREIRE, 1981).

Para compreender a percepção dos secretários sobre sua participação na gestão democrática da escola, entendemos que se faz necessário refletir acerca de alguns conceitos que de início podem parecer óbvios, mas são complexos e fundamentais para a gestão democrática da escola, sendo eles: educação, democracia, gestão escolar e discutiremos também o próprio conceito de gestão democrática.

O corpus teórico que fundamenta as discussões se baseia na literatura da área educacional e foi dividido em três subseções.

Educação é o título da subseção 3.1, na qual são apresentadas algumas concepções teóricas de educação, salientando que as concepções teóricas podem contribuir com o direcionamento das práticas educativas na escola. Objetivamos demonstrar que concepções diferentes podem conduzir a efetivação de projetos de educação, de sociedade e de homens diferentes. Para realizar as discussões nos baseamos nos estudos de Brandão (2007), Freire (1987, 2006, 2011), Luckesi (1994), Libâneo (2001), Paro (2011, 2010), Carvalho (2005), Benevides (1996), Gadotti (2012) e Saviani (2008).

Os Subtítulos 3.2, 3.2.1 e 3.2.2 abordam a democracia, procuramos descrever alguns aspectos a respeito do conceito inaugural de democracia e sua alteração histórica, apresentamos o percurso histórico de construção da democracia brasileira e a relação entre ela e a educação. Subsidiaram esse tema os escritos de Brayner (2015), Wood (2007), Albrecht (2019), Finley (1988), Bobbio (2000), Torres e Garske (2000), Benevides (1996), Carvalho (2008), Freire (1987, 2011, 2003), Paro (2002, 2007) e Dourado (2019).

Administração/Gestão escolar é o assunto da subseção 3.3, na qual dialogamos sobre os sentidos dos termos administração e gestão escolar, fundamentados por Lück (2000), Libâneo (2004), Lima (2018), Paro (2010), Sander (1995, 2007), Drabach e Souza (2014) e Adrião e Camargo (2006) dentre outros estudiosos.

A gestão democrática da escola pública é apresentada no item 3.4, com seus aportes legais e seus elementos constitutivos. Os autores que embasaram o estudo foram Torres e

Garske (2000), Paro (2009, 2011, 2016), Lima (2018), Oliveira, Moraes e Dourado (2008), Amaral (2018), Dourado (2001), Araújo (2009), Cury (2005), Libâneo (2004) e Lück (2000, 2009).

3.1 Educação

Ao iniciarmos as reflexões sobre o conceito de educação, além de refletir sobre de qual educação se trata, é preciso ter em mente ainda que pensar em um conceito de educação implica em pensar em um conceito de ser humano e de sociedade. Nossas concepções de educação nos conduzem para a mudança ou para a conformação? Direccionam para pensar a “educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito”? (FREIRE, 1987, p.36).

As leituras realizadas evidenciaram que existe uma gama de concepções sobre educação que foram produzidas por diversos teóricos ao longo de toda a história, afinal,

A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade (GADOTTI, 2012, p.10).

A educação é um fenômeno social que constitui e, ao mesmo tempo, é constituída pelos seres humanos por meio das relações sociais. Pode ser entendida enquanto um processo formativo, cuja finalidade é a formação integral do ser humano, em seus aspectos físico, social, emocional e cultural.

José Carlos Libâneo (2001), ao conceituar educação, esclarece que ela está ligada aos processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores (LIBÂNEO, 2001, p.7).

Ao tratar do tema, Vitor Henrique Paro (2011) esclarece que a educação pode ser compreendida como apropriação da cultura produzida historicamente. É o processo pelo qual a humanidade pode difundir os conhecimentos acumulados de uma geração à outra, não só difundir, mas também aprimorar e produzir novos conhecimentos. Ele estabelece duas dimensões inerentes dessa apropriação: ela possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; e também é o meio pelo qual cada indivíduo se faz

humano-histórico. Paro finaliza afirmando que “[...] cada ser humano nasce puramente natural, sem um átomo de cultura, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente” (PARO, 2011, p.26).

Não existe um só modelo ou tipo de educação. Ela pode ocorrer em todos os lugares, em casa, na escola, na rua, na igreja, no ônibus, ela tem tempos e saberes diferentes (BRANDÃO, 2007). De tão abrangente, Brandão nos leva a pensar a educação no plural, a conceber que existe não só uma “educação”, mas “educações”, pois “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Quando falamos em educação, muitas vezes, a tendência é relacioná-la somente como sinônimo de educação escolar. Em seus escritos, Brandão (2007) demonstra que o termo é muito mais abrangente. Ao compreendermos educação de uma maneira ampla, isto é, não limitando somente à educação escolar, rompe-se com a visão de que a escola seria a principal ou a única instituição responsável pelo processo educacional.

É certo que a escola não é o único lugar onde a educação acontece, no entanto, como afirma Benevides (1996), mesmo com todas as problemáticas, a escola é o único ambiente que tem como única e exclusiva função a educação. Para ela,

Educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (BENEVIDES, 1996, p. 225).

Concordamos com Benevides (id.) e entendemos que não podemos limitar a palavra educação, pois, mesmo quando dizemos “educação escolar” e pensamos na escola enquanto um espaço educativo precisamos levar em consideração que, dentro do ambiente escolar, coexistem diferentes práticas de educação e estas, diversas vezes, se interseccionam e se complementam. Podemos citar a prática que acontece de maneira planejada, sistematizada e intencional dentro da sala de aula, vivenciada na relação professor-aluno. E podemos citar ainda a educação que ocorre em outros ambientes da escola, como nas bibliotecas, nos refeitórios, na secretaria, no portão, ou nos corredores, praticadas por outros profissionais da educação, que não o professor.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (2006), deixa clara a importância dessas experiências informais, “dos gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar” (FREIRE, 2006, p.43). Afirma que o descaso relacionado à educação observado no espaço-tempo da escola, que não seja a ensinante, decorre de uma visão estreita do que é educação e do que é aprender. Ele adverte ainda que,

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais, nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente, se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2006, p. 44).

Pela advertência de Freire (id.), pode-se inferir que, por haver diferentes tipos e práticas educacionais, existem também diferentes concepções teóricas sobre a educação que permeiam o ambiente escolar e essas podem ser complementares, divergentes ou mesmo antagônicas.

Todos aqueles que constituem a comunidade escolar, gestores, professores, pais, alunos, funcionários, e os membros da comunidade externa, possuem uma compreensão de educação. Essas compreensões podem ser chamadas de concepções, porque são sentidos atribuídos, são modos de entender e vivenciar a educação construídos a partir de visões de mundo, de valores, de experiências ou de reflexões. Na maioria das vezes, surgem de forma intuitivas ou empíricas, sem levar em consideração a teoria da educação, e mesmo que não tenham sido adotadas de maneira intencional, elas revelam uma teoria educacional, e um modo de fazer educação.

Essas concepções reinterpretadas no ambiente escolar reverberam na educação, orientam escolhas, estabelecem discursos e ações, direcionam formas de relacionamentos entre os membros da comunidade. Colaborando para o seu direcionamento, seja no sentido de manter o modelo de educação vigente, seja no sentido de tentar romper com o modelo vigente.

Luckesi (1994) reflete sobre a importância dessas concepções quando afirma que “[...] a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica” (LUCKESI, 1994, p.21). É com base nessas concepções teóricas que a prática educativa é realizada, elas direcionam os meios e a finalidade da educação.

Diversos referenciais teóricos apresentam diferentes compreensões de educação escolar e, dentre as várias perspectivas sobre as concepções de educação, evidenciamos duas

que geram visões diferenciadas da educação: a primeira visão concebe a educação como reprodutora da sociedade e a segunda, como meio, juntamente com outros meios de transformação da sociedade.

A primeira concepção, geralmente difundida por teóricos mais ligados à tradição positivista, também denominada como reprodutivista, é um modo de compreender a educação de maneira não crítica, voltada para a manutenção das estruturas sociais.

A segunda concepção constitui-se mais alinhada aos pensadores da teoria crítica. É um modo de compreender a educação de maneira crítica e ampla, que busca o desvelamento das condições sociais e as práticas transformadoras.

Aqueles que creem na educação como reprodutivista, concebe a educação somente como reprodutora da sociedade em seu modelo vigente. No caso da sociedade capitalista, ela reproduz o esquema de dominação presente nessa sociedade. É considerada uma visão pessimista da educação. Faz a crítica, porém, não apresenta formas de superar essa dominação.

Conforme afirma Luckesi (1994), “aqui, ela é ‘crítica’, desde que aborda a educação a partir de seus determinantes; porém além de ser crítica, é reprodutivista, desde que a vê somente como elemento destinado a reproduzir seus próprios condicionantes” (LUCKESI, 1994, p. 41).

Saviani (2008), ao se referir a essa concepção, denomina-a de crítico-reprodutivista, e afirma que ela reproduz a sociedade em seu modelo vigente, pois “[...] sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (SAVIANI, 2008, p. 24).

Para o diálogo sobre concepções, recorro ainda às contribuições de Paulo Freire cujas reflexões denunciou em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2011), ou seja, a concepção de educação bancária na qual o educador narra os conteúdos para os educandos, a fim de que estes os memorizem, não havendo correspondência com a realidade dos estudantes. Significa inferir que, nessa concepção, a realidade é estática, fragmentada e o educador é o protagonista, detentor de todo o conhecimento. Como afirma Freire, “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos com os conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2011, p.79).

Na concepção de educação reprodutivista, os sujeitos são vistos como objetos, meros receptores de conteúdos sem relação com sua experiência. Essa educação objetiva formar e capacitar indivíduos que dominem o conhecimento necessário para atuar no mercado de trabalho, mão-de-obra barata para suprir as necessidades financeiras do capitalismo e do

neoliberalismo, servindo aos interesses da classe dominante e ignora a educação para a formação humana.

A educação “bancária” impede a autonomia, o diálogo e a participação. Freire (2011) salienta que, por essa concepção de educação, o indivíduo não é formado para a criticidade, mas para permanecer alienado, conformado, para se adaptar às coisas como são. A educação se realiza pelo autoritarismo, pelas relações verticais daquele que tudo sabe para aquele que nada sabe. Nas palavras de Freire,

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados. O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. O educador é o que pensa; os educandos, os pensados. O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que o escutam docilmente. O educador é o que disciplina; os educandos, disciplinados [...] O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente a liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2011, p.82).

Sob a ótica do autor citado, o educador, seja ele docente, seja não-docente, não percebe os educandos como sujeitos de direitos e deveres, como sujeitos capazes de participação, logo a escola não pode ser um espaço democrático de construção da cidadania. Essa concepção de educação remete a um projeto de escola que leva ao pensamento fatalista de que o que está posto não pode ser mudado, satisfaz aos interesses do sistema governamental e/ou das classes dominantes, serve de instrumento na medida em que deixa os indivíduos acomodados, anula-se o pensar crítico que leva a emancipação.

A concepção reprodutivista e a educação bancária ainda estão presentes na educação brasileira, pois vivemos em uma sociedade capitalista, dividida em classes, excludente, cuja marca é a desigualdade e que exerce influência sobre o tipo de educação que é ofertada nas escolas.

Paro (2010) pondera que, nos sistemas de ensino e nas políticas públicas, ainda persiste uma concepção estreita de educação. Nessa concepção, a escola tem como único papel a passagem de conhecimentos e informações às novas gerações. De acordo com o pesquisador, embora a Lei preconize que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, “[...] quando se trata de concretizar tal finalidade por meio do oferecimento de educação escolar, essa intenção geral se retrai drasticamente” e as medidas “[...] se reduzem à tentativa de passagem de conhecimentos, expressos nas disciplinas escolares” (PARO, 2010, p.771).

A educação, no entanto, possui os seus limites e possibilidades, com Freire acreditamos que “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2006, p. 112), por isso apresentamos uma outra forma de compreender a educação, e, nesse diálogo, Luckesi (1994) contribui ao apresentar a concepção de educação como meio de transformação.

Luckesi (1994, p.56) entende a educação como um meio para realizar a mediação do projeto social. Não é uma visão idealista, um modo de enxergar a “educação como redenção” ou a salvação para todos os problemas sociais. Na verdade, é compreender que a educação sozinha não redime, nem reproduz, é considerada um meio que, juntamente com outros meios, pode realizar um projeto de sociedade, e esse projeto tanto pode ser conservador como transformador.

Paulo Freire (2011) contribui com a discussão ao defender a concepção de uma educação problematizadora e libertadora, baseada na autonomia, na valorização da cultura, na curiosidade e no conhecimento que a educação pode oferecer ao sujeito.

Freire (2011) afirma que uma educação libertadora não pode ser o ato de depositar, narrar, transferir conhecimentos ou valores aos educandos. Para ele, é preciso compreender os educandos enquanto sujeitos que chegam à escola com diversos conhecimentos e esses precisam ser reconhecidos, valorizados. Devem ser considerados o ponto de partida no processo ensino aprendizagem.

Na perspectiva de Freire (id.), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 2011, p. 95). Desse modo, educador e educando são sujeitos do processo e possuem os seus saberes, conhecimentos e, juntos, podem aprender, em uma relação dialógica, que objetiva a humanização, vocação ontológica dos seres humanos,

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2011, p.93).

A educação problematizadora e libertadora visa possibilitar o pensamento crítico sobre a realidade, problematizando-a, bem como estimular o pensamento autônomo. Nesse processo, o diálogo é essencial, aqui compreendido enquanto um encontro entre os sujeitos,

mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (FREIRE, 2011). Encontro de homens e mulheres que buscam *ser mais*, saber mais, pensar criticamente esse mundo para transformá-lo. Assim, o diálogo “[...] implica num pensar crítico [...] sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2011, p. 115).

A educação bancária e a educação libertadora são duas concepções antagônicas. A primeira serve à dominação, à alienação, à desumanização, portanto, está a serviço da sociedade capitalista dividida em classes na qual vivemos. A segunda concepção é voltada para a libertação, constitui em seu âmago o diálogo, a conscientização e a ação que objetiva a leitura crítica da realidade e a luta pela sua transformação.

Diante do que foi discutido, entendemos que a educação escolar pode ser concebida como parte dos componentes para a articulação da transformação social. Em vista disso, concordamos com Carvalho (2005) quando destaca que,

[...] é preciso compreender que a sociedade tem poder de determinação sobre a educação. Contudo, apesar de a sociedade ter maior poder, uma vez que o indivíduo se torna humano no seu interior, a educação tem margem para refletir sobre o próprio mecanismo de funcionamento da sociedade. Mesmo sendo determinada pela sociedade, ela exerce papel importante, no sentido de possibilidade ao educando melhor compreensão da estrutura da sociedade, criando condições que venham a colaborar no processo de sua própria transformação (CARVALHO, 2005, p.38).

Na concepção libertadora, a educação é sempre uma instância dialética que serve a um projeto de sociedade. No entanto, conforme pondera Luckesi,

Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia (LUCKESI, 1994, p. 49).

Infere-se que uma reflexão fundamental a todo profissional da educação é pensar quais são as concepções que orientam a sua prática e em qual projeto de sociedade essas concepções estão pautadas. E, principalmente, que tipo de sujeitos, homens e mulheres, estamos ajudando a formar, afinal “[...] toda proposta educativa tem subjacente uma determinada concepção de homem, de sociedade e de história” (CARVALHO, 2005, p.41).

A concepção de educação que baliza este estudo é a de educação para um projeto emancipatório, como a educação problematizadora e libertadora, pois somos seres da busca, da procura, seres históricos cuja vocação ontológica é a humanização (FREIRE, 2011) e por

acreditar que a educação pode contribuir com a construção de um mundo pautado na justiça social. Com Freire (2011), entendemos que a educação é, antes de qualquer coisa, um ato político, de esperança, de fé na vida e nos homens.

No entanto, entendemos que a educação para um projeto emancipatório não pode prescindir da democracia, ela só tem condições de se realizar por meio de uma educação democrática. Na subseção a seguir, propomos uma discussão acerca do conceito de democracia e o percurso histórico da construção da democracia no Brasil.

3.2 Democracia

Pensar o conceito de democracia é pensar em uma concepção muito utilizada no cotidiano, porém, subsidiados pelo pensamento de Freire, entendemos que é um conceito que não é tão óbvio quanto parece (FREIRE, 1981). Isto porque o significado de democracia não se resume a uma definição que já está sedimentada no imaginário comum como o “governo do povo”, ou, um processo que começa e termina no voto.

Conhecer a evolução do seu conceito pode nos ajudar a compreender que, para legitimar práticas democráticas na escola, é preciso superar muitas concepções arraigadas, as quais nos levam à direção contrária de uma prática efetivamente democrática.

O conceito de democracia considerado como inaugural na literatura, é o da democracia ateniense, com origem em Atenas, a principal cidade-Estado grega, nos séculos V e IV antes de Cristo (a.C.). Embora saibamos que esse é um conceito histórico, constituído dentro de um tempo e espaço específicos, concebemos que muito do que se compreende por democracia hoje, de certa forma, ainda decorre da experiência grega clássica. Não só na etimologia da palavra em si, mas também em seus ideais. Por isso, para pensarmos o significado de democracia, entendemos como necessário nos reportarmos ao seu conceito inaugural na história, à teoria clássica, por acreditar que esse significado inaugural ainda influencia o conceito de democracia nos dias atuais.

O significado comumente difundido da palavra democracia vincula-se à sua etimologia. De acordo com o dicionário Houaiss, a etimologia da palavra democracia vem do grego *demokratía*, em que *dêmos* significa ‘povo’ e *kratía* significa ‘força, poder’. Seu significado, por conseguinte, é “governo em que o povo exerce a soberania” ou “sistema comprometido com a igualdade ou a distribuição igualitária de poder”.

Reflete-se, entretanto, quem era o povo na democracia ateniense? Ao discorrer sobre o assunto, o autor Flávio Brayner (2015) esclarece que o “povo”, na Grécia antiga, era um

grupo específico e restrito. Ele explica que a cidade de Atenas era dividida em onze bairros chamados “DEMOS”, “e eram os homens livres de cada DEMOS “[...] que tinham direito à participação nas coisas públicas. Logo, a democracia não era o ‘governo do povo’, mas o Governo dos Demos, daí o nome <<democracia>>” (BRAYNER, 2015, p.34, grifos do autor).

Dos quatrocentos mil habitantes que Atenas possuía por volta do século V a. C, o “povo” era minoria, “[...] apenas 10% destes participavam das decisões da Cidade (só homens, nascidos em Atenas, filhos de atenienses e livres tinham direito à participação política)” (BRAYNER, 2015, p.33). O conceito de povo era restrito, dessa forma, as mulheres, os estrangeiros, os escravos, não participavam da democracia ateniense.

Interessante refletir que, na antiga Atenas, os filtros à participação eram publicizados para todos, hoje continuamos convivendo com os filtros, porém, de forma mais velada.

Ellen M. Wood, na obra *Democracia e capitalismo* (2007), apresenta um importante viés sobre a democracia ateniense. Ela demonstra que os trabalhadores livres e os aristocratas possuíam os mesmos direitos de participação, e argumenta que, apesar da democracia ateniense não ter a participação de todos, os cidadãos que eram aptos a participarem o faziam ativamente tomando parte das decisões e discussões. Os cidadãos pertencentes à classe trabalhadora (camponeses, comerciante e artesãos), aptos a participarem, eram mais numerosos e participavam lado a lado com a classe de aristocratas.

Albrecht (2019) destaca que, se por um lado “o escopo da cidadania ateniense era muito restrito devido à exclusão de mulheres, escravos e estrangeiros das decisões públicas, por outro, o regime democrático ateniense outorgava mais poder político à classe trabalhadora e aos pobres em comparação à versão contemporânea” (ALBRECHT, 2019, p.3).

Wood (2007) prossegue ressaltando que havia muitos críticos e opositores a esse modelo de democracia, muitos estavam descontentes com um regime que outorgava poder político a um povo, a uma categoria social composta por trabalhadores e pobres “[...] que trabalhavam em ocupações que os críticos da democracia consideravam vulgares e servis” (WOOD, 2007, p.420). Sobretudo, segundo a autora, existia uma discussão que “[...] dividia os setores democráticos dos antidemocráticos era se a multidão ou o povo trabalhador deviam ter direitos políticos, se tais pessoas seriam capazes de elaborar julgamentos políticos” (WOOD, 2007, p.420).

De acordo com Wood (2007), na sociedade ateniense, a democracia era econômica e também política. Política porque os trabalhadores participavam do poder político e econômica porque os camponeses continuavam com os meios de produção e também com a terra. Desde

os primórdios da democracia, percebemos que a participação substancial do povo era um elemento criticado, se não temido.

Um outro aspecto da democracia grega é apresentado por Finley (1988), conforme o autor, o fato de a democracia ateniense ser direta, era um fator muito relevante. Era na ágora grega, um espaço público comum na pólis, que os cidadãos (homens, nascidos em Atenas, livres) exercitavam o debate público, participando das decisões sobre a cidade por meio da democracia direta. Reuniam-se em assembleias abertas a todos que quisessem comparecer, a reunião acontecia durante o ano todo, no mínimo quarenta vezes. Todos tinham o direito universal à palavra, e as decisões se davam pelo voto da maioria simples que estivesse presente. O comparecimento à Assembleia soberana era permitido a todo cidadão apto a participar, sem maiores burocracias, com participação direta na gestão da cidade. Ele afirma que as assembleias detinham a palavra final para a guerra ou para a paz, nas finanças, nos tratados, na legislação ou nos tributos.

Respeitadas as diferenças geográficas, políticas e sociais, a experiência grega do ágora, símbolo de uma democracia direta e participativa, demonstra a importância da existência de espaços públicos para exercer o diálogo e a participação entre diferentes cidadãos.

Ellen Wood (2007) exemplifica com o caso dos Estados Unidos e sua importância para entendermos o conceito moderno de democracia. Segundo ela,

Os pais fundadores (*founding fathers*) dos Estados Unidos redefiniram a democracia. Efetivamente redefiniram seus dois componentes essenciais – o *demos* ou o povo e o *kratos* ou o poder. O *demos* perdeu seu significado de classe e se converteu em uma categoria política antes que uma social. E o *kratos* foi tornado compatível com a *alienação* do poder popular; quer dizer, o oposto ao que significava para os antigos atenienses (WOOD, 2007, p. 426) (grifos da autora).

Na concepção de democracia denominada “democracia representativa”, o “povo” não era mais uma categoria social, o povo passou a ser um conjunto de pessoas que gozavam de certos direitos civis comuns, criou-se uma cidadania passiva. A autora ainda ressalta que, “[...] as eleições transformaram-se no ‘todo’ – as eleições aonde cada indivíduo atua só, não unicamente em termos de privacidade, mas também em isolamento com relação a todos os outros. Em tal circunstância o voto individual substitui qualquer tipo de poder coletivo” (WOOD, 2007, p.426).

Surgiu uma nova concepção de democracia, formada por indivíduos isolados, passivos, que abriam mão do seu poder delegando-o a outro, e desfrutavam de certas liberdades e alguns direitos civis. Surgiu um conceito de cidadania passiva, dissociada e despolitizada, mas ainda identificada como o governo do povo (WOOD, 2007).

Pela leitura histórica, Wood (2007) afirma que se observa, no século XIX, a identificação da democracia com o liberalismo, alteração no foco, do poder do povo para a cidadania passiva e para os limites e direitos liberais. Ela ressalta que “desde a Segunda Guerra Mundial, as sociedades capitalistas avançadas – algumas mais que outras – adicionaram uma nova dimensão à idéia de democracia, sob a forma de assistência social, mas essa cidadania social continuou sedimentada em direitos passivos” (WOOD, 2007, p. 428).

A autora alerta que foi o capitalismo que redefiniu a democracia, pois aconteceram mudanças materiais e estruturais que alteraram o significado e também as consequências dessa democracia. Ela afirma que, “[...] é óbvio que a democracia nas sociedades capitalistas significa algo muito diferente do que foi originalmente – não simplesmente porque o significado da palavra mudou, mas sim porque também o fez o mapa social em sua totalidade” (WOOD, 2007, p. 422).

Dessa forma, a influência do capitalismo, do neoliberalismo, e a evolução da própria sociedade ocasionaram mudanças na forma e na prática da democracia. A teoria democrática apresenta diversas nomenclaturas para caracterizar as diferentes vertentes democráticas.

A lei máxima do Estado deve estabelecer a forma de governo, e suas práticas. No Brasil, a Constituição de 1988 apresentou as condições jurídicas necessárias à abertura de espaços para participação popular, caracterizando-se pelo estabelecimento da democracia representativa associada à democracia participativa.

Na democracia representativa o povo elege seus representantes por meio do voto, é denominada por Bobbio (2000) como “a democracia dos modernos” (2000, p. 371). É um regime que se caracteriza em função das decisões serem efetuadas mediante representação. As eleições fazem parte desse regime democrático, mas não se resume só a ele,

Uma representação democrática implica vínculo entre representante e representados, de modo que aquele tenha certa margem de liberdade para atuar, mas sem estar alheio aos anseios destes. Quando o representante age exclusivamente voltado aos próprios interesses, trata-se de uma representação não democrática ou de uma mera transferência de poder (ALBRECHT, 2019, p.15).

A democracia participativa caracteriza-se pela abertura à participação dos cidadãos nas tomadas de decisões políticas. De acordo com Albrecht “A democracia participativa está centrada, de maneira geral, em mecanismos de participação direta, em que o engajamento do cidadão ou da cidadã se dá de forma não mediada. Isso inclui ações de ativismo político, como boicotes e passeatas” (2019, p. 16).

Os conceitos teóricos influenciam as ações dentro da escola, na medida em que tem o poder de intervir nas escolhas dos caminhos da escola e da própria sociedade. Algumas perspectivas apresentadas podem ajudar os educadores a compreender qual concepção de democracia é defendida na escola, e a importância dela para a construção de uma gestão democrática, uma vez que é por meio dela que se pode exercitar o aprendizado da participação democrática, de acordo com Torres e Garske (2000),

Enfrentar o desafio de construir uma gestão nos moldes democráticos, frente a uma série de limites impostos pela forma como a sociedade está organizada, exige dos diferentes segmentos da escola (professores, diretores, supervisores, funcionários, alunos e pais de alunos) a compreensão e a interpretação do sentido e do significado da democracia [...] Essa construção, demanda ainda mudanças não só na concepção de democracia, mas também de educação, escola e prática educativa (p. 67).

Para melhor compreensão da relação da democracia no âmbito escolar, no próximo item discutimos alguns elementos constitutivos da construção da democracia no Brasil.

3.2.1 Democracia no Brasil: aspectos históricos

Tratar da temática “democracia” no âmbito brasileiro requer um entendimento de que o país não possui uma tradição democrática. A história evidencia que o desenvolvimento da democracia se deu por caminhos tortuosos.

Sobre os aspectos históricos da democracia no Brasil, José Murilo de Carvalho (2008) destaca que, ao declarar sua independência de Portugal, em 1822, após três séculos de colonização, a sociedade brasileira era colonial, escravocrata, com uma população analfabeta, uma economia de monocultura e latifundiária e um Estado Absolutista (2008, p. 17). Na obra, Educação como prática de Liberdade, Paulo Freire (1987) chama a atenção para o fato de que essa configuração de sociedade culminou no que ele denominou de “inexperiência democrática”. O autor alerta que essa inexperiência não pode ser entendida como fatalista

para o exercício democrático, mas é uma marca “que vem sendo e continuará a ser um dos processos de estrangulamentos de nossa democratização” (FREIRE, 1987, p.66).

A independência não trouxe mudanças radicais, uma vez que se implantou um governo ao estilo das monarquias constitucionais e representativas européias. A Constituição outorgada em 1824 regulou os direitos políticos e decidiu quem teria o direito de votar e ser votado. De 1822 até 1930, as eleições aconteciam com algumas pequenas interrupções. Os cidadãos aptos a votarem (homens, de 25 anos acima, com renda mínima de 100 mil-réis) não tinham prática do exercício do voto, e não tinham noção do que significava escolher um representante político. O voto era um ato de obediência ou um ato de lealdade, não se praticava o exercício do autogoverno (CARVALHO, 2008). Nessa perspectiva, Freire (1987) destaca que importávamos o estado democrático, contudo, não tínhamos experiência de autogoverno e nem condições de oferecer ao “povo” uma experiência verdadeiramente democrática (FREIRE, 1987).

O ano de 1930 foi muito importante para a história do país, com a aceleração de mudanças sociais e políticas. Essa fase durou até 1934 quando a assembleia constituinte votou nova Constituição e elegeu Getúlio Vargas presidente. Foi o primeiro ensaio da participação popular na política. Em 1937, apoiado pelos militares, Vargas toma o poder e começa o período ditatorial que durou até 1945. De 1930 a 1945 ocorreram grandes avanços na legislação, foi a era dos direitos sociais, embora a participação política da população nessa conquista fosse muito baixa ou nula, tornando duvidosa a afirmação de que foi uma conquista democrática (CARVALHO, 2008). Nesse mesmo ano, houve nova intervenção militar, Vargas foi deposto e iniciou-se a primeira experiência que poderia ser chamada democrática no país. Eram as primeiras experiências de um povo com a democracia. Nessa fase, “o país começava a encontrar-se consigo mesmo. Seu povo emerso iniciava as suas experiências de participação” (FREIRE, 1987, p. 83).

O período da conquista democrática terminou em 1964, quando os militares tomaram o poder e instalaram a ditadura militar no Brasil, finalizada 20 anos depois. A fase de 1968 a 1974 foi a mais violenta pela repressão política e a mais sombria do ponto de vista dos direitos civis e políticos. Após 1974, começam os sinais de uma abertura para um “lento retorno à democracia” (CARVALHO, 2008, p. 173). Nesse período, houve a supressão dos direitos políticos e fortalecimento de direitos sociais. A queda dos governos militares teve grande participação popular, “a mobilização pelas eleições diretas em 1984 foi o ponto culminante de um movimento de mobilização política de dimensões inéditas na história do país” (CARVALHO, 2008, p.193).

A ditadura chegou ao fim em 1985 com a eleição indireta de Tancredo Neves. Este, porém, faleceu antes de tomar posse, assumindo seu vice, José Sarney. Uma ação concreta da democracia foi a Constituição de 1988, a Constituição Cidadã, a mais liberal e democrática que o país já teve. Os direitos políticos foram expandidos, e “os cidadãos brasileiros chegam ao final do milênio, 500 após a conquista dessa terra pelos portugueses e 178 após a fundação do país, envoltos num misto de esperanças e incertezas” (CARVALHO, 2008, p.199).

As marcas da história antidemocráticas do país continuam à vista e nos mostram que “a frágil democracia brasileira precisa de tempo. Quanto mais tempo ela sobreviver, maior será a probabilidade de fazer as correções necessárias nos mecanismos políticos e de se consolidar” (CARVALHO, 2008, p. 224).

Compreendemos, com Carvalho (2008), que nossa democracia ainda é frágil, e, com Freire (1987), que a história do Brasil nos mostra a nossa inexperiência democrática. Nesse sentido, uma pergunta se faz necessária: Qual o caminho para fortalecer a democracia e adquirir experiência democrática? Acreditamos na educação como um meio para o fortalecimento e na escola como lugar privilegiado para a prática democrática. A próxima subseção é destinada a esse tema.

3.2.2 Educação e democracia

Cabe registrar que a história da educação na sociedade brasileira, desde seus primeiros arranjos, passando pelo período colonial, monárquico e pelo republicano até chegar aos dias atuais, foi se constituindo por meio de avanços e recuos, assim como a história da democracia.

Um dos momentos históricos de muita relevância na discussão sobre a escola pública enquanto espaço democrático data da década de 1920, quando, inspirados nos movimentos de escolanovismo, Anísio Teixeira e outros pensadores defenderam a criação de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Aspirações essas reunidas no documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros de 1932. Esse movimento idealizava renovar a educação e criar um projeto de educação efetivamente brasileiro.

O Manifesto dos Pioneiros influenciou, em certa medida, a Constituição de 1934, que mesmo de forma limitada, apresentou alguns princípios defendidos no texto do manifesto, como a previsão de um Plano Nacional de Educação. A Constituição de 1946 contou com grandes embates em torno do tema da Educação pública, apresentou alguns avanços para a discussão sobre a escola pública e reconheceu o Sistema Nacional de Ensino.

Mesmo cientes da importância do referido período histórico para os avanços em relação à educação pública escolar, é preciso ressaltar que, a partir da Constituição Federal de 1988, símbolo da redemocratização, concebe-se, por meio da Lei, a escola pública como espaço de desenvolvimento integral do sujeito, preconizando a educação pública enquanto direito de todos e dever do Estado e da família. Acrescenta em seu texto que a escola pública será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade cuja finalidade da educação será o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Importante sublinhar que, depois da Constituição de 1988, foram registrados grandes avanços como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A escola pública representou um grande avanço para a educação e para a democracia, entretanto, ainda luta para se firmar enquanto espaço de vivência democrática. A participação na gestão da escola pode ser compreendida como um modo de pensar e viver a democracia de uma forma mais próxima do cotidiano dos alunos, pais, e profissionais da educação.

Ao relacionar educação e democracia, podemos pensar em democratização do acesso, democratização do conhecimento e também da gestão. A educação pública no Brasil ainda está lutando para atingir esses três pilares. Isto porque ainda vivemos entre avanços e retrocessos, tanto em âmbito federal quanto estadual. A Emenda Constitucional 95/2016¹⁹ que congela os gastos para a educação pública, é um exemplo, e pode ser considerada um grande recuo no que diz respeito à vinculação de verbas para a educação pública. Dessa forma, quando pensamos na relação entre educação e democracia, temos que incluir outro componente muito importante: o Estado.

Quando tratamos da relação entre democracia, Estado e educação, podemos pensar nos processos históricos que constituem essa pauta, e compreender “os embates atuais expressos em retrocessos no campo das políticas públicas, decorrentes e fruto de orientações hegemônicas conservadoras no âmbito das relações sociais vigentes” (DOURADO, 2019, p.02).

Considera-se, desta feita, que Educação, Democracia e Estado são três pilares sociais complexos e que possuem diferentes conceitos e sentidos. O entendimento acerca dessas categorias aponta que

¹⁹ [...] determina o congelamento das despesas primárias por vinte exercícios financeiros, admitindo-se apenas a correção do total da despesa pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), tomando como referência o exercício financeiro de 2017 (BRASIL, 2016).

A temática democracia, Estado e educação é muito instigante e faz parte da agenda brasileira, sobretudo das políticas e gestão da educação. Essa tríade tem sido objeto de lutas e movimentos diversos. Se partirmos da premissa que vivemos em um cenário de mudanças que impactam a vida social, as políticas públicas e, nesse contexto, a educação, a partir de proposições, tensionamentos e desafios em escala global, nacional, local e institucional, essa discussão ganha em escala, sobretudo num contexto de grandes retrocessos e, paradoxalmente, de resistências (DOURADO, 2019, p. 02).

Benevides (1996) é incisiva ao discorrer sobre a importância do esforço educacional para a efetivação da democracia “no Brasil, pois com a nossa tradicional e persistente oposição entre o "país legal" e o "país real", a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional” (BENEVIDES, 1996, p. 226).

Como exposto, ainda estamos no processo de aprender a fazer e a viver a democracia, Para Freire (2003), só se aprende democracia, fazendo democracia, por meio da prática da participação. “Mas o que é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites” (FREIRE, 2003, p.114).

A democracia na perspectiva Freireana não é só um sistema político, um modelo governamental, é uma forma de convivência pautada na participação e na dialogicidade. Na perspectiva Freireana, somente por meio de uma práxis essencialmente democrática, é que se realiza uma educação humanizadora.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1987, p.81).

Infere-se, portanto, que educação e democracia estão intimamente ligadas, pois somente pela educação libertadora e emancipadora, capaz de estimular o pensamento crítico é possível realizar relações dialógicas e democráticas. Freire defende que “Ensinar democracia é possível. Para isto, contudo, é preciso testemunhá-la. Mas, ainda testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global” (FREIRE, 2003, p. 244).

Com esse entendimento, Vitor Henrique Paro (2002) afirma que

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

Paro (2000) defende a escola como espaço de aprendizagem da democracia, desde que se compreendam as contradições presentes na sociedade e se combatam as forças hierarquizantes instaladas em seu interior. Para ele,

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata (PARO, 2000, p. 25).

Por fim, a gestão escolar quando assentada sobre os princípios democráticos também contribui para a prática da participação democrática na escola, e na sociedade. A administração/gestão escolar é o tema da subseção a seguir.

3.3 Administração/Gestão Escolar: uma perspectiva histórica

Na literatura sobre gestão, encontramos vários escritos que se referem à existência de uma discussão teórica sobre o uso dos termos “administração” e “gestão” (PARO, 2010; LÜCK, 2000; LIBÂNEO, 2004; LIMA, 2018). Para alguns autores, os sentidos que esses termos carregam são distintos, não sendo possível empregá-los como sinônimos; enquanto para outros, os termos possuem confluências, podendo ser utilizados com mesmo significado.

Mesmo que pareça lugar-comum, ou ultrapassado para aqueles mais afeitos às discussões sobre gestão escolar, não consideramos tal discussão desnecessária, pois ela nos permite avançar no entendimento de aspectos caros à história da gestão escolar, isto porque, na maioria das vezes, e a depender do autor, não se trata de uma discussão somente de nomenclaturas, mas avançam sobre os sentidos concedidos aos termos ao longo do contexto histórico e social brasileiro.

Cientes das diferenças e das acepções atribuídas a um termo em detrimento do outro, optamos por utilizar, neste estudo, os termos “gestão escolar” ou “administração escolar” como sinônimos, pois compreendemos com Vitor Henrique Paro (1988) que gestão escolar e

administração escolar são processos de sentidos muito parecidos. Faremos uso também do termo gestão democrática, que é o preconizado pelo Estado Brasileiro para caracterizar o modelo de gestão adotado nas escolas públicas a partir da Constituição Federal de 1988.

De acordo com Sander (2007), a administração como prática é uma atividade milenar, no entanto, a administração como um campo de estudo é algo que pode ser considerado relativamente recente, associado à explosão organizacional, no bojo da consolidação da Revolução Industrial (SANDER, 2007).

Ao revisitar o contexto histórico da administração da educação, constatamos que tanto a administração pública quanto a administração da educação sempre sofreram influências de modelos externos. No Brasil, a gestão escolar sofreu influências externas e de modelos administrativos empresariais, que, somados às características próprias de nossa sociedade, resultaram em traços que ainda perduram no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, compreendemos que a gestão escolas, assim como as instituições escolares brasileiras carregam traços fundamentados em influências externas e também traços do contexto histórico e social brasileiro no qual ela esteve/está inserida, pois “A história nos ensina que a reconstrução de um caminho implica um processo de desconstrução que não apaga as marcas, ocultas ou manifestas, das construções anteriores” (SANDER, 1995, p. 13).

No Brasil colônia, tanto a educação quanto a sua administração tinham pouca importância para os colonizadores e para a população em geral. A administração da educação constituiu suas bases na tradição do direito romano, somados aos valores do Cristianismo, a influência pedagógica das Igrejas Protestantes, e, por último, os ideais filosóficos do positivismo e da sociologia organicista (SANDER, 2007).

De acordo com Sander (2007), o positivismo teve profundo impacto na sociedade e na educação brasileira, dando origem a modelos hipotético-dedutivos e normativos, cuja preocupação se voltava à manutenção da ordem e do progresso no funcionamento das instituições. As influências das teorias positivistas de administração de educação são observadas ainda por meio da introdução do método científico empírico, do enciclopedismo curricular e dos modelos normativos de gestão da educação (SANDER, 2007).

Também no que se refere à administração pública, segundo Junquillo (2010) essa foi assentada sobre as bases de uma gestão patrimonialista, uma vez que no momento do descobrimento já se instaurou a apropriação do Estado, do público pelo privado, em um movimento de difícil discernimento entre um e outro. Do período de descobrimento até a revolução de 1930, o Estado ocupava o papel central e assumia características específicas ao conceito de patrimonialismo, “[...] institucionalizando-se um tipo de dominação tradicional

definido pelos quadros administrativos estatais, pelo mando dos fazendeiros, dos senhores de engenho e dos coronéis” (JUNQUILHO, 2010, p. 94).

Na fase do Brasil República, começa com um período de grande efervescência política e intelectual. No que se refere à educação, essa efervescência culminou na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. A administração da educação adquiriu características de modelo máquina e sua preocupação era com a economia, produtividade e eficiência. As teorias e práticas da administração da educação encontravam-se inspiradas nos princípios gerais da escola clássica de administração: administração científica, administração geral e industrial e administração burocrática. A tecnocracia era presente na administração pública como meio de organização, no qual predominava quadros técnicos, preocupados com empregar soluções racionais para resolver problemas administrativos (SANDER, 2017).

A partir de 1930, o país passou por grandes transformações e por uma grande reforma administrativa de Estado, a Administração Pública passou a assumir um caráter burocrático, marcado pela modernização. Houve uma ruptura com as oligarquias rurais, e o início da industrialização. O Estado assumiu um papel de intervencionista na economia, e passou a adotar princípios baseados na racionalidade legal, configurando a chamada Administração Pública Burocrática. Nesse momento começou-se a utilizar princípios técnicos universais, foram introduzidos planos de organização de pessoal e operacional com vistas a reduzir as práticas de não distinção entre o público e o privado (JUNQUILHO, 2010).

Por volta de 1939, no Brasil, identifica-se uma reação contra a adoção dos princípios e práticas da escola clássica da administração. O resgate da dimensão humana estava no centro dessa reação, nas fábricas, nas escolas, nas universidades. As disciplinas de psicologia e sociologia foram importantes para a concepção e desenvolvimento de novas práticas na administração. O compromisso era com a consecução eficaz dos objetivos do sistema educacional. A perspectiva fenomenológica defendia a educação como ato pedagógico, e a especificidade da administração da educação ao invés de ato empresarial ou prática comercial (SANDER, 2007).

Historicamente, nas décadas de 1950 e 1960, concomitante com o pós-guerra, a produtividade e a eficiência eram preocupações centrais. No que diz respeito, especificamente, à administração da educação, esse enfoque condiz com o paradigma economicista, e se insere no movimento internacional da economia da educação, que prega a formação dos recursos humanos para o desenvolvimento, a teoria do capital humano, o investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social. Baseados nessa

lógica, o planejamento da educação começa a “ser impulsionado pelas agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos, pelos organismos intergovernamentais de cooperação intelectual e pelas organizações internacionais de crédito” (SANDER, 1995, p. 21).

Na contramão dessas tendências, começam a se afirmar os estudiosos que defendiam um enfoque sociocultural, derivado da intersecção de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas. Assim começam os estudos sobre administração escolar voltados para as especificidades do país e mais próximos da cultura brasileira (SANDER, 2007).

Na educação brasileira, Paulo Freire foi o protagonista mais influente do pensamento crítico, com uma perspectiva mais compreensiva e ideologicamente explícita da prática educacional, que reconstruiu, na teoria pedagógica, as relações de dominação e os ideais de libertação que a teoria da dependência pregava (SANDER, 2007).

No entanto, o surgimento de um novo pensamento administrativo não impediu a reprodução das velhas práticas de gestão, entre elas o patrimonialismo, o tecnicismo, que passam a conviver com novas práticas institucionalizadas na relação Estado e sociedade no Brasil, como o autoritarismo que notadamente marcou o período de regime militar no Brasil.

Sander (2007) afirma que a adoção de forma acrítica “[...] dos princípios e práticas da escola clássica dos engenheiros industriais e da escola comportamental dos psicólogos sociais na administração da educação [...]” (SANDER, 2007, p. 14), originou-se da ideia de que esses princípios e essas práticas poderiam ser aplicáveis à direção de qualquer instituição, não importando sua natureza, seus objetivos e seu conteúdo político e cultural. Ainda de acordo com o autor,

É nesse sentido que, muitas vezes, os fins da educação e os objetivos específicos das escolas e universidades têm sido preteridos por tecnologias organizacionais e práticas administrativas alinhadas com o culto da eficiência econômica e da eficácia institucional como princípios fundamentais, com reduzida atenção aos valores éticos, às aspirações políticas e à dimensão humana da gestão da educação (SANDER, 2007, p.14).

Drabach e Souza (2014) afirmam que essa suposta crença na neutralidade da administração geral era um dos motivos que permitiam articulá-la à administração escolar.

A resistência à adoção acrítica dos modelos da administração pública aconteceu, por meio da orientação sociológica e antropológica dos estudiosos de administração pública e

educacional, na época de redemocratização nas décadas de 1970 e 1980. Também em meados da década de 1970, o Brasil passa por um período em que o “campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes de processos de aberturas democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da mundialização da economia e de toda atividade humana” (SANDER, 2007, p. 61).

A partir da década de 1980, a sociedade brasileira passou por um período de transição democrática, ganhava força um movimento que reivindicava mudanças no sistema educacional, para Adrião e Camargo (2007),

A luta pelas liberdades democráticas; os primeiros grandes movimentos grevistas; o movimento das “Diretas Já” pelo retorno de eleições para governantes; a conquista da liberdade de organização partidária, entre tantas outras ações no campo trabalhista, político e social, configurou um “clima” por maior participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a organização do próprio Estado (ADRIÃO E CAMARGO, 2007, p.63).

Ainda que restrito ao ensino público o princípio da gestão democrática significou o resultado dos anseios por maior democratização em um contexto no qual a gestão escolar estava eivada de vícios adquiridos ao longo do tempo. Um desses vícios, segundo Paro,

[...] é o que associa toda gestão à relação de mando e submissão. Assim, numa sociedade que ainda se funda na dominação, parece não ser possível pensar em administração senão em termos de alguém que *administra* e alguém que *é administrado*, como se os seres humanos ainda não tivessem se despregado do âmbito da necessidade natural de modo a serem capazes de se autoadministrarem ou a realizarem uma gestão em que vigore a colaboração entre as pessoas, não a dominação de umas sobre as outras.

O termo gestão começou a ser utilizado em detrimento do termo administração escolar, por volta de 1990, momento pós promulgação da Constituição Federal de 1988. No contexto escolar, começava a surgir o conceito de uma gestão baseada em princípios mais democráticos, a fim de se sobrepor ao modelo de organização existente pautado na administração científica e nas teorias gerais clássicas da administração. Por esse conceito, o termo gestão escolar começa a surgir na literatura como forma de diferenciar-se do conceito técnico que marcou o termo “administração escolar”.

O termo gestão escolar, segundo Heloísa Lück (2000), trouxe uma alteração conceitual, ela afirma que essa mudança não foi simplesmente uma alteração terminológica. Para a autora, o conceito de gestão escolar surge do entendimento da mudança conceitual. Ela

afirma que o conceito de gestão ultrapassa e abrange diversas concepções não abarcadas pelo conceito de administração, tais como

[...] a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória da relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p.16).

O autor José Carlos Libâneo (2004) colabora com essa discussão quando afirma que os termos geralmente são utilizados com significados parecidos, porém, ele amplia o debate incluindo o conceito de organização, que, para ele, é mais completo,

Organização, administração e gestão são aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; administrar é o ato de governar, de por em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir (grifos do autor) (LIBÂNEO, 2004, p. 97).

Paro (1988) ressalta que o termo administração evoluiu com o tempo, ele conceitua administração como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Ressalta “que a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social” (PARO, 1988, p.123).

Concordamos com Paro (1988), pois o conceito de administração por ele defendido é amplo abarcando todas as instituições sociais, no entanto também é específico, ele deixa claro que é preciso observar que cada instituição possui seus fins determinados, ou seja, aquilo que deseja alcançar por meio de administração ou da utilização racional dos recursos.

O conceito apresentado por Paro (1988) contesta a amplitude e suposta neutralidade dada ao conceito de administração empresarial, pois os fins que a escola busca atingir são diferentes e até antagônicos daqueles que as empresas, principalmente as empresas capitalistas almejam. Nesse sentido, ressaltamos a importância de todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional refletirem sobre os fins que a educação se propõe a alcançar e também a especificidade da administração da educação “que se define em função

da natureza peculiar da educação como prática política e cultural comprometida com a promoção dos valores éticos que orientam o exercício pleno da cidadania na sociedade democrática” (SANDER, 1995, p.30).

Hoje, é possível encontrar revistas e periódicos especializados em educação, de caráter acadêmico, que apresentam o termo “Administração” como é o caso da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) e outras que trazem o termo “gestão”, como a Revista de Gestão e Avaliação Educacional (REGAE).

Independente do termo utilizado, o mais importante na discussão parece-nos que é pensar um conceito de gestão escolar ou administração escolar cuja organização se dê sob bases democráticas e que vá muito além da perspectiva de gestão ligada aos conceitos gerais da administração empresarial. A esse respeito, concordamos com Lima (2018) quando o autor destaca que é preciso superar essa discussão terminológica e pensar nos desafios teóricos que, segundo ele, são cruciais para a gestão das escolas “[...] como o de conseguirmos desvincular a teoria da administração educacional das reminiscências doutrinárias e prescritivas do mundo empresarial e dos negócios” (LIMA, 2018, p. 255).

Para prosseguir com a discussão sobre gestão, apresentamos na próxima subseção Gestão Democrática da escola pública e seus elementos constitutivos.

3.4 Gestão Democrática da escola pública

A gestão democrática da escola pública foi uma reivindicação dos movimentos sociais e dos trabalhadores da educação em defesa de um projeto de escola pública de qualidade social e democrática. De acordo com Torres e Garske (2000), desponta, nos meados da década de 1980, um movimento efetuado pelos trabalhadores da educação no intuito de garantir a construção de um projeto de gestão mais democrático, diante da conjuntura político-educacional do período.

Essa conjuntura apresentava, como bem descreve Paro, “[...] uma saudável tendência de democratização da escola pública básica, acompanhando em certa medida a democratização da própria sociedade, que se verifica nesse mesmo período” (PARO, 2011, p. 15). Nessa esteira, Araújo afirma que se torna “difícil separar a gestão democrática da escola do processo de luta da sociedade pela democratização do Estado brasileiro” (ARAÚJO, 2009, p. 253).

Para o pesquisador Licínio Lima (2018), a gestão democrática “[...] tem uma história, um passado associado a lutas sindicais e estudantis. Foi palavra de ordem quando os atores

educativos foram impedidos de ter voz própria e dissonante” (LIMA, 2018, p. 248). Ela trouxe a premissa e a promessa de maior descentralização administrativa, democratização e autonomia para as escolas, participação efetiva e coletiva nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico.

Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p. 4) defendem a gestão democrática

[...] enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

Em termos legais, a gestão democrática do ensino público foi instituída como um princípio constitucional no Artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988 que preconiza a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Também está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Nº 9394/96, em seu Artigo 3º, inciso VII, que define “a gestão democrática no ensino público na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p.6). Além disso, consta no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei N.º 13.005, de 25 de julho de 2014, na meta 19 do PNE (2014-2024), que reafirma a gestão democrática da educação e estabelece o prazo de dois anos para sua efetivação (BRASIL, 2014).

É importante salientar que a garantia legal da gestão democrática foi uma conquista que precisa ser valorizada, no entanto, só a garantia legal não é suficiente para efetivar a gestão democrática, Amaral (2018) corrobora essa visão quando afirma que,

A gestão democrática da escola não está dada, não se decreta nem se institui simplesmente por meio de uma legislação que a regulamente. A escola democrática exige estruturas democráticas e existe como um processo, com avanços e recuos e demanda, sobretudo práticas democráticas e participativas nos processos de tomada de decisões (AMARAL, 2018, p. 244).

Por partilhar desta visão – de gestão democrática como um processo - Luiz Fernandes Dourado (2001) refere-se à gestão democrática enquanto um processo de aprendizagem e de luta política que vai além da prática educativa, mas, por meio dessa prática social, se torna possível vislumbrar a oportunização de criação de canais de participação e de aprendizado da

democracia que levam à reflexão sobre as “estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas” (DOURADO, 2001, p. 79).

Após décadas de instituída como um princípio concebemos a gestão democrática como um processo sempre em andamento que ainda fomenta muitos estudos e discussões, seja pelos desafios encontrados para sua efetivação, seja pelo fato de estarmos vivendo momentos de retrocessos políticos e sociais que envolvem a gestão das instituições escolares e o próprio processo de democratização da sociedade de maneira geral.

Importante lembrar que o modelo de organização escolar que perdurou até o fim dos anos de 1970, no Brasil, era um modelo centralizador e patrimonialista, que tinha como marcas o autoritarismo, a hierarquia, a burocracia (ARAÚJO, 2009). A figura central era o diretor – autoridade máxima, detentor de todo poder de decisão nas relações da escola. A gestão democrática surgiu como uma possibilidade de enfrentamento a esse modelo de gestão. Ao tratar do tema, o pesquisador Carlos Roberto Jamil Cury (2005) enfatiza, de modo mais específico, que a gestão democrática “[...] enquanto temática histórica nos move em direção contrária àquela mais difundida em nossa trajetória política, em que os gestores se pautam ora por um movimento paternalista, ora por uma relação propriamente autoritária” (CURY, 2005, p. 1).

Na acepção de Cury (id.), a gestão democrática é um processo amplo que não pode ser reduzido ao mecanismo de representação, que é necessário, mas não suficiente para a organização do trabalho pedagógico na instituição. Deve ser entendida como a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários no processo de ordenação e avaliação do Projeto Político Pedagógico, na administração dos recursos e na tomada de decisão de forma coletiva e dialógica.

Lima (2018), ao tratar da escola democrática, argumenta a sua impermanência, isto porque ,

Tal como a democracia, a escola democrática nunca está garantida de uma vez por todas, para sempre. Exigirá processos permanentes de consolidação e de aprofundamento e esses não são possíveis à margem de práticas democráticas e participativas, do exercício de uma cidadania ativa e responsável, da velha virtude da coragem cívica de que já falavam os autores clássicos das teorias democráticas, ou seja, contra a passividade, o desinteresse, a alienação, a indecisão (2018, p. 246).

3.4.2 Elementos constitutivos da gestão democrática

Pluralismo, autonomia, transparência e participação são elementos constitutivos importantes que devem ser exercitados para o processo de gestão democrática (ARAÚJO, 2009). Segundo o autor, esses elementos têm sua relevância individualmente “[...] e, juntos colaboram para a ampliação do entendimento de como se articula e se manifesta uma educação democrática, que considera, realmente, a comunidade escolar” (ARAÚJO, 2009, p. 254).

O pluralismo é um elemento essencial para a gestão democrática, entendemos com Araújo que o pluralismo é o respeito ao outro, às diferentes opiniões, “o reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesse que convivem no interior da escola e que sustentam, por meio do debate e do conflito de idéias, o próprio processo democrático” (ARAÚJO, 2009, p. 256).

Outro princípio da gestão democrática é a transparência, de acordo com Araújo (2009), ela deve ser compreendida na sua forma mais ampla, não se limitando à administração da instituição, mas abarcando também o fazer pedagógico, até porque alerta ele “o autoritarismo tem se manifestado tanto na administração escolar como na relação pedagógica estabelecida pelo professor em sala de aula” (ARAÚJO, 2009, p. 257).

Para Heloísa Lück (2000), a autonomia é um conceito complexo. No contexto da educação, é ampliar o espaço de decisão para fortalecer a escola como organização social, comprometida com a sociedade e cujo objetivo é a melhoria da qualidade do ensino, não se resume à dimensão financeira, é mais significativa na dimensão política, isto é,

[...] no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria (LÜCK, 2000, p. 21).

A autonomia, conforme afirma Libâneo, é a razão de ser do projeto pedagógico, também é autogovernar-se, é decidir sobre seu próprio destino. “Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros” (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

Dentre os elementos constitutivos da gestão democrática, neste estudo, daremos mais ênfase em descrever alguns aspectos referentes à participação, pois esse além de ser um pilar da democracia, constituem parte importante para as análises da parte empírica da pesquisa.

A LDB/96, em seus artigos 14 e 15, prevê a oportunização e a previsão legal da participação dos profissionais e da comunidade escolar na gestão,

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

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (LDBEN, 1996, p. 6).

Uma vez oportunizada em Lei, faz-se necessário pensar o que representa a participação dentro do processo de gestão democrática. Como destaca Libâneo (2004),

[...] participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2004, p. 139).

Paro (2016) considera que “a participação da comunidade na escola, como todo o processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2016, p. 24). Ele alerta sobre o fato de que, para acontecer a gestão democrática, deve haver necessariamente a participação da comunidade. Porém, deixa claro que “existe um sem-número de obstáculos” para que essa participação aconteça. Trata das dificuldades de se vivenciar o processo de participação democrática na prática, uma delas é o autoritarismo que é um dos condicionantes que mais dificulta as relações democráticas, e por consequência, a participação da comunidade na gestão escolar. (PARO, 2016).

Ao falar desses obstáculos, Araújo (2009) chama a atenção para o fato de que, no contexto das políticas neoliberais, uma forma de obstáculo à participação efetiva seriam os

programas que induzem a uma participação mascarada da comunidade escolar, como os programas “cheque-educação”, “amigos da escola”. Ele alerta que, por meio desses programas, com aparência de democráticos, o Estado controla a participação da comunidade e ainda se desobriga de suas responsabilidades históricas (ARAÚJO, 2009).

Libâneo (2004) assegura que

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais (LIBÂNEO, 2004, p.102).

Lück (2009, p. 71) afirma ainda que “a participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles”.

Compreendendo a participação como uma construção histórica, faz-se necessário pensar a respeito dos espaços destinados a participação coletiva para que possa se exercer o direito à participação.

Dessa maneira, para que a gestão democrática possa ser efetuada na escola, precisam ser fortalecidos os mecanismos de participação da comunidade escolar, sendo eles: Projeto Político Pedagógico, Conselho Deliberativo e consultivo, grêmios estudantis, conselho de classe e assembleias.

4 A POLÍTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NO ESTADO DE MATO GROSSO

Nesta seção, abordamos os aportes teóricos em relação à política de gestão democrática no estado de Mato Grosso e a caracterização da função do secretário escolar.

Nas subseções, apresentamos informações e estudos sobre: 4.1 breve caracterização do estado de Mato Grosso, bem como da cidade de Rondonópolis; 4.2 os aspectos legais e teóricos da gestão democrática no estado; 4.3 o secretário escolar enquanto funcionário da escola e gestor escolar e, a partir deste item, incluímos ainda 4.3.1 a constituição da carreira dos funcionários da escola, seguido do item 4.3.2 o perfil dos funcionários da Educação Básica no estado de Mato grosso. Na subseção 4.4, a partir da legislação pertinente, caracterizamos a função de secretário escolar na rede pública estadual de Mato Grosso.

4.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso e do município de Rondonópolis

Localizado na região Centro-Oeste, o estado de Mato Grosso possui uma população estimada, em 2021, de 3.567.234 habitantes, com uma área de 903.207,047 km² [2021], possui 141 municípios, de acordo com dados do IBGE²⁰ (2021). É o terceiro maior estado do país, depois do Amazonas e do Pará²¹.

O estado se encontra a oeste da região Centro-Oeste brasileiro e no centro geodésico da América Latina. Possui como limites: Amazonas, Pará (Norte); Tocantins, Goiás (Leste); Mato Grosso do Sul (Sul); Rondônia e Bolívia (Oeste). Cuiabá, a capital, posiciona-se exatamente no meio do caminho entre o Atlântico e o Pacífico, ou seja, em linha reta é o ponto mais central do continente. O local exato foi calculado por Marechal Rondon durante suas expedições pelo estado, e para marcá-lo, construiu-se em Cuiabá, um monumento, o obelisco da Câmara dos Vereadores.

A localização do estado é privilegiada por conter três biomas em seu território. Seus limites, como disposto na Figura 1, são Amazônia, Pará (Norte); Tocantins, Goiás (Leste); Mato Grosso do Sul (Sul); Rondônia e Bolívia (Oeste).

²⁰ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt.html> acesso em 01/03/2022.

²¹ Geografia - mt.gov.br (www.mt.gov.br) acesso em 01/03/2022.

Figura 1- Estado de Mato Grosso



Fonte: <http://www.mapas-brasil.com/mato-grosso.htm>. Acesso em: 01/03/2022

Mato Grosso foi o terceiro colocado no ranking de desmatamento da Floresta Amazônica em 2021, segundo dados do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon), que monitora a região. O estado devastou 1.504 km² entre janeiro e dezembro de 2021²². No ranking, Mato Grosso só fica atrás do Pará, com 4.037 km² devastados e Amazonas com 2.071 km².

O estado do Mato Grosso é conhecido por ser o maior produtor de grãos como soja, milho, algodão e grande criador de rebanho bovino. Destaca-se ainda por exportar diversos produtos da agricultura familiar e possuir a maior economia agrícola do Brasil com VBP – Valor Bruto da Produção de R\$ 191 bilhões (até maio de 2021), representando 17,2% do VBP nacional (MAPA, 2021).

²²<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2022/01/17/mt-e-o-3o-do-ranking-de-desmatamento-da-floresta-amazonica-em-2021.ghtml> acesso em 07/03/2022.

No que se refere à educação pública, o Censo Escolar da Educação Básica (2020) aponta que o estado possui 767 escolas da rede pública estadual, as quais atendem a Educação Básica e ofertam a Educação Infantil, com 172.820 matrículas, o Ensino Fundamental, com 477.717 e o Ensino Médio, 140.030.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Mato Grosso, nos últimos anos, denuncia a política de “redimensionamento” implantada no estado. Essa política consiste na municipalização de escolas estaduais, conforme Decreto estadual nº 723/2020.²³ Uma das críticas é a forma como se dá o redimensionamento nas escolas, numa atitude antidialógica e antidemocrática, sem qualquer consulta à comunidade escolar. De acordo com a cartilha publicada pelo Sintep/MT,

Não houve qualquer tipo de discussão do governo com a comunidade escolar (trabalhadores da educação, estudantes e pais ou responsáveis) sobre os impactos dessa medida na vida dos estudantes, na descontinuidade do ensino, na carreira dos profissionais, na vida das famílias ou na capacidade financeira dos municípios em assumir mais turmas. A decisão do governador Mauro Mendes foi impositiva e unilateral (CARTILHA SINTEP²⁴, 2021).

Um levantamento feito pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, com base no Censo Escolar da Educação Básica 2020 sobre a infraestrutura das escolas de Educação Básica, evidenciou que, em Mato Grosso, no ano de 2020, das 767 escolas da rede estadual, 29 não tinham internet, 377 não contavam com banda larga, 17 não possuíam banheiro, 33 estavam sem rede de esgoto, 8 sem água, 7 sem energia e 228 não tinham pátio ou quadra coberta²⁵.

Mato Grosso é governado atualmente por Mauro Mendes Ferreira do Democratas - DEM, que assumiu em 1º de janeiro de 2019 tendo como vice Otaviano Pivetta. Alan Resende Porto é o atual secretário de educação que assumiu a pasta em novembro de 2020.

O município de Rondonópolis possui 138 escolas, sendo 37 estaduais, 67 municipais, 1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e 33 escolas

²³ O Decreto Estadual nº 723/2020 apresenta um cronograma que estabelece que o atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pela Rede Pública Estadual de Ensino, será gradativamente reduzido a partir de 2021 em todo o Estado de Mato Grosso, de forma que seriam ofertadas em 2021 vagas a partir de 2º ano; já em 2023 seriam ofertadas vagas a partir do 3º ano; em 2025 a partir do 4º ano; e por fim, em 2027, seriam ofertadas vagas somente a partir de 5º ano dos anos iniciais. O regime de colaboração está previsto na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação (PNE).

²⁴ <https://sintep.org.br/sintep/Publicacoes/view/i:1021> Acesso em 08/03/2022

²⁵ <https://www.tce.mt.gov.br/radio-tce/levantamento-nacional-feito-na-educacao-basica-aponta-falhas-na-infraestrutura-de-escolas-em-mt/52651> acesso em 07/03/2022.

particulares²⁶. No que se refere à Educação superior, possui uma Universidade Federal (UFR), um Núcleo Pedagógico Avançado da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), e diversas faculdades privadas.

Dados do censo escolar de 2020 mostram que as 138 unidades escolares de Rondonópolis possuíam em 2020, cinquenta e cinco mil, oitocentos e vinte e um alunos (55.821) matriculados na Educação Básica, distribuídos conforme detalhado na Tabela 4:

Tabela 4 - Distribuição das Escolas da Educação Básica em Rondonópolis/MT (2020)

Dependência administrativa	Total de escolas	Alunos Matriculados	Modalidades de ensino
Municipal	67	21.285	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos
Estadual	37	24.822	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
Privada	33	9.177	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
Federal	01	537	Ensino Médio
TOTAL	138	55.821	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do site: <https://analitico.qedu.org.br/>

²⁶Lista completa de escolas, cidades e estados - QEDu acesso em 05/03/2022

Quanto aos números referentes aos profissionais da educação, a pesquisa no site do IBGE (2020) revela 2.782 profissionais docentes no município. No mesmo site, não constam informações sobre os funcionários das escolas.

Rondonópolis está localizada na região Sudeste do estado de Mato Grosso, a 210 km da capital, Cuiabá. Possui extensão territorial de 4.800,914 km², tendo como limites: ao norte, o município de Juscimeira e Poxoréo; a leste, São José do Povo e Pedra Preta; a oeste, a cidade de Santo Antônio do Leverger e ao sul, o Município de Itiquira.

A posição geográfica da cidade é estratégica, por se localizar no entroncamento das Rodovias BR-163 e BR-364, ponto de escoamento da produção agrícola e industrial para outros centros.

Segundo dados do último censo do IBGE²⁷, realizado em 2010, a população de Rondonópolis era de 195.476 pessoas. No site do IBGE, a população estimada em 2021 era de 239.613 pessoas.

O atual prefeito da cidade de Rondonópolis é José Carlos Junqueira de Araújo do Solidariedade que foi reeleito e tomou posse em 01 de janeiro de 2021, tendo como vice Aylon Gonçalo de Arruda (PSD). É a terceira vez que José Carlos Junqueira é eleito prefeito da cidade de Rondonópolis. Seu primeiro mandato foi do ano de 2009 a 2012.

4.2 Revisitando aportes legais e teóricos da gestão democrática do estado de Mato Grosso

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96) facultou aos Estados brasileiros a organização, por meio de legislação própria, a gestão democrática dos seus sistemas de ensino estaduais e municipais, desde que observados os princípios previstos na Constituição Federal. Dessa maneira, cabe aos estados e municípios a responsabilidade de adoção e regulamentação da gestão democrática.

Mato Grosso foi um dos estados pioneiros ao propor uma gestão democrática para a rede estadual de educação reivindicada pelos profissionais da Educação Básica, “expressa como proposta no Congresso da Associação Mato-grossense de Professores (AMP), em 1986, e apresentada aos candidatos a governador nas eleições daquele ano” (SEDUC, 2010, p.7). O pioneirismo de Mato Grosso se justifica ao constatar que a implantação da gestão democrática no estado antecedeu até mesmo o estabelecimento desse princípio proposto na Constituição de 1988.

²⁷<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/panorama> acesso em 08/03/2022.

Na rede estadual de ensino, a implantação da gestão democrática em Mato Grosso de 1987, foi suspensa pelo grupo político que assumiu o governo no período de 1990 a 1994 por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI). Foram suspensos os processos de gestão democrática, bem como a eleição para diretores. O processo foi retomado somente no ano de 1995, com novos mecanismos de participação, em razão da nova conjuntura política e econômica dos anos noventa (SEDUC, 2010).

No estado de Mato Grosso, o princípio da gestão democrática se fundamenta na Constituição Estadual, no Art. 237, inciso IV que prevê,

Gestão democrática, em todos os níveis, dos sistemas de ensino, com eleição direta para diretores das unidades de ensino, dirigentes regionais e composição paritária dos Conselhos Deliberativos Escolares, com participação dos profissionais de ensino, pais e alunos, na forma da Lei (MATO GROSSO, 1989).

Ainda no âmbito estadual, a Lei Ordinária 7.040, homologada no dia 1º de outubro de 1998, regulamenta a gestão democrática do ensino público estadual, reafirmando as diretrizes apresentadas na Constituição Federal, de acordo com os preceitos constantes no Art. 1º,

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

Pelos preceitos da lei, podemos citar como parte do processo de democratização da gestão: a autonomia pedagógica, administrativa e financeira; eleição para diretores por meio do voto da comunidade escolar; para coordenadores pedagógicos pelo voto dos pares e a eleição para Assessor Pedagógico pelos votos dos profissionais da educação. Direcionamentos voltados para uma organização escolar pautada na participação da comunidade. Essa Lei foi alterada pelas Leis nº 7.793, de 04 de dezembro de 2002, e 7.892, de 30 de outubro de 2003, as alterações se referiam ao perfil do candidato para gestor escolar.

Outro ponto que merece destaque, com relação à lei 7.040, é o Título II que trata da autonomia na gestão administrativa, em seu Art. 2º, por estabelecer que a administração das unidades escolares públicas estaduais deve ser exercida por dois órgãos: pela diretoria e pelos

Órgãos Consultivos e Deliberativos da Unidade Escolar (MATO GROSSO, 1998). Por meio dessa norma, as unidades escolares passam a ter maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Em Mato Grosso, de acordo com a Lei nº 7.040, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) é um órgão de representação da comunidade escolar, com função consultiva, deliberativa e mobilizadora. Sua composição deve ser de forma paritária, ser 50% composto por representantes dos profissionais da Educação Básica (Professores e funcionários da escola), e 50% composto por representantes de pais e alunos. Estes são eleitos pelos membros que os representam. O diretor é um membro nato do conselho, não sendo permitido que ocupe o cargo de presidente. Os conselheiros são eleitos para um mandato de 2 (dois) anos com direito a uma recondução. A lei assegura o número mínimo de oito conselheiros e máximo de 16 conselheiros.

A diretoria que trata o Art. 2º é composta pela equipe gestora da unidade escolar: Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar. Conforme afirma Gomes (2017), “foi a partir da Lei Complementar 206 de 2004, Art. 3º, inciso II que se deu a utilização do termo ‘gestores’. Já que é nessa Lei que são estabelecidos os cargos de dedicação exclusiva”. (GOMES, 2017, p.25).

Sob a perspectiva da gestão democrática no Estado de Mato Grosso, entende-se que as decisões nos segmentos político, pedagógico e administrativo deixariam de ser responsabilidade apenas do diretor da escola e passariam a ser compartilhadas com o coordenador pedagógico, com o secretário escolar e com o CDCE. Sendo o secretário das escolas parte da equipe de profissionais responsáveis pela gestão das unidades escolares.

De acordo com Souza (2018, p. 76), a Lei 7.040 do estado de Mato Grosso é uma das mais antigas do país no que diz respeito à regulamentação da gestão democrática. A referida Lei trouxe algumas possibilidades importantes para a democratização da gestão escolar, entre elas, podemos destacar às relacionadas à escolha do diretor com base em critérios democráticos e o funcionamento do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.

A Lei 7040/98, em seu Art. 53, prevê os critérios para a escolha dos diretores que teria como “[...] referência clara os campos do conhecimento, da competência e liderança, na perspectiva de assegurar um conhecimento mínimo da realidade onde se insere” (MATO GROSSO, 1998). Ainda no Art. 54, são estabelecidas as formas de provimento para o cargo de diretor que definem como critérios uma seleção em duas etapas, sendo uma delas um ciclo de estudos e a outra, a votação pela comunidade escolar.

A lei continua em vigor, no entanto, como afirmam Costa e Domiciano (2020, p.6), no estado de Mato Grosso, “esse princípio tem sido cerceado, corroído, esgarçado, por medidas legislativas, desde 2016”. A alteração que gerou mais repercussão ocorreu no tocante à eleição dos diretores escolares, uma vez que tal mecanismo é considerado um dos pilares da gestão democrática.

Como supracitado, a luta por garantir a eleição de diretores por meio do voto é ainda mais antiga, pois, como afirmam Domiciano, Cossetin e Drabach (2021), “Manter a eleição para diretores nas escolas estaduais tem sido um processo de lutas e constantes tensões ao longo do tempo em Mato Grosso” (2021, p. 102). É preciso salientar que, desde 2016, no estado de Mato Grosso, os mandatos de diretores, coordenadores pedagógicos, secretários escolares, assessores pedagógicos e também membros do CDCE vinham sendo prorrogados.

Em 2016, foi publicada a portaria 428/2016/GS/SEDUC/MT que prorrogava o mandato de diretores escolares indicados, eleitos e designados das unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso e dos Conselheiros Deliberativos da Comunidade Escolar. Em 2017, foi publicada a portaria nº 548/2017/GS/SEDUC/MT que prorrogava, até 31 de dezembro de 2018, o mandato dos Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares, efetivos e eleitos, designados e indicados.

Em 2019, o Supremo Tribunal Federal no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 282-1, de 05 de novembro de 2019) impetrada pelo governo do estado, considerou que as eleições diretas para provimento de cargos comissionados nas diretorias das escolas públicas são inconstitucionais. Assim, abriu-se a prerrogativa para que o chefe do poder estadual ou municipal possa designar a forma de provimento para diretores. Em razão dessa decisão, o entendimento do governo foi que o previsto no inciso IV do Artigo 237 da Constituição Estadual de Mato Grosso que estabelecia o processo para a eleição de diretores pôde ser novamente suspenso. Assim, por meio da portaria nº 454/2020/GS/SEDUC/MT, publicada em 04 de setembro de 2020, no Diário Oficial de Mato Grosso, foram suspensas as eleições escolares para diretor escolar.

No ano de 2020, por meio da Portaria nº 563/2020/SEDUC, sem consulta à comunidade escolar ou diálogo com a escola, como *modus operandi* do grupo que ocupa o poder, foram publicizados os critérios e requisitos para o processo de seleção à função de Diretor Escolar na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Pelo Art. 3º da Portaria, promulga-se que a forma de provimento das vagas para Diretor Escolar seria por aprovação em processo seletivo de provas, títulos e currículo. O processo inviabiliza a participação da comunidade escolar e compromete a gestão democrática.

Mediante a exclusão da comunidade escolar na escolha do diretor escolar, Vitor Henrique Paro (2011) afirma que a seleção para diretores feita por meio de concurso de títulos e provas, assim como por nomeação pura e simples, apresentam os mesmos problemas. Porém, o concurso “[...] ‘*não parece ruim*’ porque se esconde sob a capa protetora da ‘impessoalidade’ e da ‘igualdade de oportunidades’, o que pode explicar em grande medida a resistência com relação à eleição, como acontece nos lugares onde a medida é adotada [...]” (grifos do autor) (PARO, 2011, p.48).

O autor justifica seu posicionamento ressaltando que,

Em termos políticos, o concurso não apresenta nenhuma vantagem em comparação com as outras modalidades, nem mesmo com a nomeação política, porque, assim como esta favorece o clientelismo, e o atendimento de interesses dos governantes, em oposição ao interesse da comunidade escolar, o diretor concursado só deve explicações ao Estado (nas pessoas dos governantes no momento), de onde emana sua autoridade e legitimidade. Por isso é muito difícil ele se sensibilizar com as reivindicações da escola (PARO, 2011, p.47).

Comprendemos que a forma de ingresso do diretor é objeto de disputas, e se ocorre por meio de concurso ou seleção representa uma possibilidade de atender os interesses do Estado, enquanto a via de ingresso por meio da eleição pela comunidade escolar representa um caminho mais democrático, com maior possibilidade de atender os interesses daqueles que o elegeram.

A lei de gestão democrática em Mato Grosso também apresentou a partilha de poder no que diz respeito às decisões, o preceito é que as decisões não sejam responsabilidade somente do diretor, mas de uma equipe. Como defendemos, a gestão é formada pela diretoria e pelos Órgãos Consultivos e Deliberativos da Unidade Escolar. O secretário escolar é um membro dessa diretoria.

Na próxima subseção apresentamos uma discussão sobre o secretário escolar enquanto funcionário da escola e gestor escolar.

4.3 O Secretário Escolar: funcionário da escola e gestor escolar

Procuramos apresentar, de forma breve, a história dos funcionários da educação, uma vez que se faz necessário o conhecimento de informações que possam contribuir para compreender a constituição do secretário escolar enquanto funcionário da escola e co-gestor nas escolas da rede estadual de Mato Grosso.

Para compreendermos a constituição da carreira dos funcionários das escolas, como aporte teórico, utilizamos os estudos de João Antonio Monlevade (2001), por ser esse autor uma referência no tocante a funcionários da escola e à legislação pertinente. Outro instrumento de análise foi a legislação do estado, com a qual averiguamos quem é o profissional que ocupa a função de secretário escolar, qual a forma de ingresso da função, bem como quais as disposições da lei para atribuições que competem a esse profissional.

4.3.1 Percurso histórico da carreira dos funcionários da escola

Quando evocamos a história da educação escolar brasileira, inevitavelmente, evocamos a história dos funcionários de escolas. Isso porque, de acordo com João Monlevade (2001), junto com as primeiras escolas do Brasil - as escolas da Companhia de Jesus - registrava-se também, na figura dos irmãos coadjutores, a presença dos funcionários de escolas. Os irmãos coadjutores eram religiosos jesuítas que faziam votos de pobreza, castidade e obediência, mas não eram oficialmente professores, pois “não estudavam nem letras, nem filosofia, e nem teologia” (MONLEVADE, 2001, p.21). Produziam os bens necessários à manutenção e desenvolvimento das escolas atuando como pedreiros, carpinteiros, cozinheiros, pintores, além de exercer funções de escriturários, arquivistas, encarregados dos laboratórios, e eram auxiliados nos trabalhos mais pesados por escravos e escravas.

Os coadjutores eram autênticos funcionários, preenchendo na prática as mesmas funções que existem nas escolas de hoje, e até as mais sofisticadas: bibliotecários, escriturários, arquivistas, encarregados da disciplina, dos laboratórios, dos observatórios astronômicos e, como os colégios eram internatos, responsáveis pela cozinha, pela igreja e pela enfermaria (MONLEVADE, 2001, p. 17-18).

Monlevade registra que a Companhia de Jesus incentivava o contínuo aperfeiçoamento desses irmãos coadjutores, por meio da frequência nos cursos primários e secundários, visando sempre garantir as especializações necessárias para o progresso da Companhia. Destaca, contudo, a discriminação existente afirmando que “havia, é verdade, uma discriminação interna entre a classe de sacerdotes e dos irmãos, em função da origem social e das diferenças de estudos”. Mas, o convívio na comunidade religiosa disfarçava a subalternidade dos “coadjutores” (MONLEVADE, 2001, p.22).

Com o endividamento da Coroa Portuguesa, os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil, os bens acumulados por eles foram confiscados pela coroa e os colégios elitistas e religiosos criados pelos jesuítas entraram em colapso. Encerrou-se, dessa maneira, um primeiro capítulo da história dos funcionários de escolas.

Entram em cena as aulas régias, criadas pelo primeiro ministro de Portugal, o Marquês de Pombal. Essas aulas eram de responsabilidade das províncias, ofertadas em salas improvisadas, como em sacristias, em casa de políticos ou na casa de algum professor, com mestres improvisados que faziam a guarda e a escrituração dos documentos escolares, e os escravos domésticos eram os incumbidos de realizar a limpeza e organização do ambiente para as aulas (MONLEVADE, 2001, p. 23).

Doze anos após a proclamação da Independência política do Brasil, com a Constituição do Ato Adicional à Constituição do Império, houve a multiplicação lenta das escolas primárias. “As escolas primárias se multiplicaram lentamente pelo país, e, como eram muito pequenas e de ensino simplificado (um professor regente por classe), não exigiam a presença de funcionários para tarefas especiais. Como ainda havia escravos, a eles cabiam as tarefas manuais” (MONLEVADE, 2001, p. 23).

Com a fundação de grandes colégios nas capitais das Províncias (Liceus, Ateneus e Escolas Normais), com vários andares e várias dependências, e com a abolição da escravatura, o contexto exigia a necessidade de pessoal diferenciado, além dos professores, para cuidar dos ambientes, como as secretarias, bibliotecas, sanitários e museus (MONLEVADE, 2001, p. 24).

De acordo com Monlevade, “Foi aí que nasceu a categoria dos funcionários da educação, agora não mais escravos, nem religiosos, mas funcionários públicos assalariados” (2001, p. 24). Devido à multiplicação na quantidade de escolas e à complexidade de administração, ocorreu, concomitante, o aumento na quantidade de funcionários.

Começa uma nova fase na educação pública, quando o acesso ao emprego como funcionário de escola acontecia por duas vias: a clientelística e a burocrática.

A via clientelística consistia na distribuição, pelos políticos, de subempregos em troca de voto. As funções de vigias, serventes, auxiliar de secretaria, cozinheira, dentre outras, começaram a ser ocupadas por indicação, uma vez que, para tais funções, não exigiam muita escolaridade ou habilitação profissional (MONLEVADE, 2001).

A via burocrática foi possível por meio da Constituição Federal de 1988, quando se estabeleceu o concurso público como regra para o preenchimento de vagas no serviço público. Em vista disso, começa a ser operada lentamente uma mudança na forma de provimento, de

maneira diferenciada para professores e funcionários. Os professores apresentavam diploma de habilitação profissional e os funcionários, quando exigido, comprovação de certo grau de escolaridade (MONLEVADE, 2001).

Hoje, como novas formas de ingresso, podemos citar, além do concurso público, os contratos temporários e as terceirizações, que é a realidade em muitas redes de ensino, e se contrapõe ao ideal da gestão democrática.

Após muitas lutas, avanços, retrocessos, tentativas de organização dos funcionários em associações e sindicatos houve alguns avanços como a aprovação da Lei nº 12.014/09 que deu nova redação ao Artigo 61 da Lei nº 9394/96 ao nominar e unificar os professores e os trabalhadores da educação na categoria de profissionais da educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: **I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim** (BRASIL, 2009, p.35) (grifo meu).

Os trabalhadores em educação, compreendidos pela lei, são os funcionários que trabalham na secretaria da escola, os que exercem funções de vigilantes, merendeiras, serviços de limpeza e manutenção, e ainda, os que trabalham nos laboratórios de informática e nas bibliotecas. Embora a LDB apresente a categoria como “trabalhadores da educação”, a categoria é reconhecida por várias denominações como “profissionais não-docentes”, “funcionários da escola”, entre outras designações. Neste trabalho, optamos por utilizar o termo funcionário da escola.

A alteração da categoria dos funcionários como trabalhadores da educação é considerada crucial, porque, além de incluir os trabalhadores em educação na categoria de profissionais da educação, deu visibilidade, por força da lei, a esses profissionais.

A Resolução CEB/CNE nº 05/2005 também reforçou a identidade dos funcionários como educadores – ao criar a 21ª Área Profissional. Esses dispositivos legais foram imprescindíveis para o reconhecimento dos funcionários como sujeitos partícipes do processo educacional no espaço da escola pública de Educação Básica, portanto, educadores.

Monlevade (2012) aponta que, independente da função que ocupe dentro da escola, todo profissional da educação não pode perder de vista que o objetivo da escola não é somente o ensino, mas a educação em sua totalidade, ele ressalta que,

Aos professores compete o papel de garantir a aprendizagem dos alunos, por meio das atividades de ensino. Às merendeiras, a educação alimentar; aos encarregados da limpeza e manutenção, a educação ambiental; às auxiliares de bibliotecas, dos laboratórios, de vídeos, a educação para a cultura, para a comunicação, para o lazer; aos que trabalham nas secretarias, a educação para a gestão democrática, para a responsabilidade cidadã (MONLEVADE, 2012, p. 65).

Reconhecer os funcionários como educadores requer que entendamos que a educação não acontece apenas dentro da sala de aula, acontece em todos os ambientes da escola, de acordo com Noronha (2009)

Todos os espaços da escola são também espaços educativos e o processo de aprendizagem também se complementa fora da sala de aula, onde o professor desenvolve um papel único e insubstituível. É preciso reconhecer que a educação é um processo coletivo, e que nos demais ambientes escolares ocorrem contínuos momentos de interação entre os profissionais não-docentes e os estudantes, sendo que aqueles contribuem de forma peculiar e diferenciada para o processo ensino-aprendizagem e para a formação integral dos alunos (NORONHA, 2009, p.365).

Noronha (2009), no seu artigo intitulado “Diretrizes de carreira e Área 21: história e perspectivas” enfatiza a necessidade do trabalho coletivo no espaço da escola, ao destacar a importância do trabalho desenvolvido pelos funcionários da escola para o processo de gestão democrática, seja por sua participação ativa nos conselhos escolares, seja na reformulação ou avaliação do PPP na escola, ou mesmo em sua atuação fora da sala de aula, quando contribuem para a formação integral do aluno. Lück (2009) também disserta sobre a importância dos funcionários para a gestão da escola:

Os funcionários são os colaboradores diretos da construção do ambiente educacional e na qualidade da efetivação de seus processos educacionais. Sua atuação contribui de forma significativa para o trabalho educativo, tendo em vista a infra-estrutura que oferecem e sua presença nos vários segmentos da escola. De seu entendimento sobre sua responsabilidade educacional depende a qualidade de seu trabalho e repercussão na formação dos alunos. Portanto, o seu envolvimento no processo de gestão escolar se torna fundamental, mediante a participação em processos de decisão e nas reflexões sobre o sentido da educação e o papel da escola. Escolas eficazes são aquelas que envolvem os funcionários na equipe geral da escola, desde o

delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola utilizando suas leituras e idéias como fonte de referência, de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola (Lück,p.22).

4.3.2 Os funcionários da Educação Básica no estado de Mato Grosso

A Lei Complementar nº 50 de 1º de outubro de 1998 criou a carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Em seu artigo 2º, estipulou que,

[...]entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades de docência ou suporte pedagógico, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica (MATO GROSSO, 1998, p.1).

Instituiu os três cargos da carreira dos Profissionais da Educação que são: Professor, Técnico Administrativo Educacional (TAE) e Apoio Administrativo Educacional (AAE).

Os funcionários da escola da rede estadual de Mato Grosso são classificados como Técnicos Administrativos Educacionais e Apoios Administrativos Educacionais.

Os Apoios Administrativos Educacionais se dividem em Nutrição Escolar, Manutenção de Infraestrutura, Transporte, Vigilância e Segurança.

Os Técnicos Administrativos Educacionais dividem-se em Administração Escolar e Multimeios Didáticos.

Conforme disposto no Art. 7º, inciso I, as principais atribuições do TAE/Administração Escolar são:

- a) Administração Escolar, cujas principais atividades são: escrituração, arquivo, protocolo, estatística, atas, transferências escolares, boletins, relatórios relativos ao funcionamento das secretarias escolares; assistência e/ou administração dos serviços de almoxarifado, dos serviços de planejamento e orçamentários, dos serviços financeiros; dos serviços de manutenção e controle da infra-estrutura; dos serviços de transporte, dos serviços de manutenção, guarda e controle dos materiais e equipamentos para a prática de esportes nas unidades escolares e outros;
- b) Multimeios Didáticos, cujas principais atividades são: organizar, controlar e operar quaisquer aparelhos eletrônicos tais como: mimeógrafo, videocassete, televisor, projetor de slides, computador, calculadora, fotocopiadora, retroprojetor, bem como outros recursos didáticos de uso especial, atuando ainda, na orientação dos trabalhos de leitura nas bibliotecas escolares, laboratórios e salas de ciências (MATO GROSSO, 1998, p.9).

De acordo com edital de abertura do concurso público, edital nº 01/2017, de 03 de julho de 2017, os requisitos básicos para investidura no cargo de TAE são: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível médio (antigo segundo grau), fornecido por instituição de ensino reconhecida pelo MEC.

O quantitativo de TAEs por escola é estabelecido em função da quantidade de alunos, segundo normativa regulamentada pela SEDUC.

De acordo com o Plano de Carreira dos Cargos para Técnico Administrativo em Educação, o ingresso na carreira é feito por meio de concurso público e o cargo estrutura-se em classes e em níveis, conforme disposto na Tabela 5

Tabela 5 - Estruturação em classes e níveis da carreira de Técnico Administrativo Educacional da rede pública de Mato Grosso

Classe A	Habilitação em Nível Médio
Classe B	Habilitação em grau superior, em nível de graduação
Classe C	Habilitação em curso de especialização <i>lato sensu</i> relacionado à área de habilitação do cargo
Classe D	Habilitação em curso de mestrado ou doutorado na área de educação ou relacionado às atribuições do cargo

Fonte: Organizado pela autora com base na LC 50/98 alterada pela LC 206/04.

O disposto na LC 50/98 não apresenta nenhuma informação relativa à dimensão educativa ou pedagógica do trabalho dos técnicos.

As funções relacionadas ao trabalho exercido pelos TAEs possuem o caráter de atividades técnico-burocráticas, até mesmo porque, como afirmam Alves e Camargo (2019), as atividades desenvolvidas pelo TAE, em sua rotina, são realizadas, em grande parte, diante da tela do computador. No entanto, ele exerce suas atividades na escola, é impossível alhear-se do ambiente educativo, pois, no ambiente escolar, ocorrem interações, intencionais ou não, que culminam no ato educativo. Para as referidas autoras,

Na secretaria da escola acontece o contato com toda a comunidade escolar, pais/e ou responsáveis pelos alunos, pessoas que moram no entorno da escola, profissionais da escola e principalmente alunos. É ali que se inicia, por meio da matrícula, e se termina, por meio da transferência, o processo educativo do aluno em uma determinada instituição escolar. Os documentos que ali circulam mostram histórias de vida, registram-se históricos de pessoas em formação, toma-se contato com educandos que possuem

“lacunas” em seus históricos, e que não por suas vontades, passam anos sem frequentar à escola (ALVES; CAMARGO, 2019, p.4).

Os técnicos da secretaria possuem acesso aos índices de infrequência e evasão escolar, de transferências solicitadas e, principalmente, dos motivos desses eventos. Não se pode ficar insensível frente a dados que os técnicos precisam, muitas vezes, atestar ou transformar em dados estatísticos (MONLEVADE, 2001).

Mediante a elucidação da prática do TAE, não poderíamos deixar de falar da importância do Profuncionário para a capacitação dos funcionários da escola. No entanto, essa política de qualificação profissional não se cumpre desde 2017, uma vez que não são ofertadas novas turmas. Em 2019, ocorreu a mudança de governo, o estado passou a ser governado por Mauro Mendes Ferreira (Democratas/DEM), porém, não houve avanço algum para os funcionários, haja vista que a oferta do Programa, único instrumento de qualificação profissional dos servidores, não aconteceu. De acordo com dados do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso-SINTEP²⁸, o curso de formação para cargo e funções tem hoje uma demanda de mais de 6 mil profissionais agendados, tanto da rede estadual como das redes municipais.

Assim como a gestão democrática, a carreira dos funcionários encontra-se ameaçada, seja pela tentativa de terceirização por meio das parcerias público privadas, seja pela negação da formação garantida em lei para a categoria (Profuncionário). Da mesma forma como não há a oferta do Profuncionário, muito dos direitos dos funcionários conseguidos à custa de muita luta estão sob ameaças constantes. A Licença Para Qualificação Profissional - LPQP é um desses direitos ameaçados.

Em março de 2019, ano em que ingressei no PPGEduc/UFR, entrei com pedido de Licença Qualificação Profissional junto à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT. Fui informada que, em função do Decreto nº 07 de 17 de janeiro de 2019 que estabelecia situação de calamidade financeira no âmbito da Administração Pública Estadual pelo prazo de 180 dias, não seria possível deferir a licença. Cientificaram-me que, naquele momento, só seriam deferidas licenças para qualificação que não gerassem despesas financeiras, isto é, não acarretassem contrato de substituição ao servidor durante a licença.

Em meados de junho do mesmo ano, em função de uma greve dos profissionais da educação da rede estadual para a reivindicação, entre outras coisas, da liberação das licenças para qualificação solicitadas, o governo emitiu novos documentos e as licenças seriam

²⁸https://sintepcba.org.br/not_cias/id964810/rede_estadual__profucion_rio___pauta_de_luta_do_sintep_mt acesso em 28/01/2022.

liberadas. Entretanto, para minha surpresa, fui informada por um técnico da SEDUC/MT, via telefone, que não seriam concedidas licenças para os técnicos administrativos, somente aos professores.

Faz-se necessário esclarecer que, quando me inscrevi no processo seletivo do mestrado em Educação da UFR, no ano de 2018, verifiquei antes a legislação para me certificar se teria direito à licença. E até o ano de 2018, no estado de Mato Grosso, a licença remunerada para qualificação profissional era um direito garantido em lei, tanto aos professores como aos técnicos administrativos educacionais conforme o disposto nas Leis Complementares Estaduais nº 04/90 e nº 50/98 e Decreto nº 6.481/05.

Novamente, advém outra lei descumprida pelo governo, outro retrocesso para a carreira dos funcionários da escola que, por tanto tempo, ficaram às margens dos direitos, afinal como afirma Monlevade (2016) é “uma cultura de cinco séculos que faz com que haja uma mentalidade que dispensa a formação e a valorização de pessoas que foram escravas durante 350 anos²⁹”.

A existência do direito em lei não é suficiente para que ele seja efetivado. Sendo a escola um ambiente educativo, a qualificação profissional de todos deveria ser valorizada, afinal, “[...] envolta, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento [...]” (FREIRE, 2011, p.14).

Da mesma maneira que os docentes, os funcionários também necessitam se qualificar profissionalmente para produzir conhecimentos e contribuir com sua prática e, por conseguinte, com a educação, atuando como educadores em seus espaços de trabalho e como profissionais competentes nos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar-CDCE, um dos órgãos de maior relevância para a gestão democrática participativa.

É importante ressaltar que as atribuições dos profissionais que atuam como TAE na secretaria escolar se diferenciam da atuação do TAE que ocupa a função de secretário escolar. Aos técnicos, atribuem-se os processos de escrituração da vida escolar dos alunos, matrículas, transferências, enquanto aos secretários escolares, a responsabilidade pela organização do trabalho da secretaria, entre outras ações, as funções de gestão de pessoas. Assunto da próxima subseção.

²⁹ Entrevista concedida ao <https://www.sinprodf.org.br/entrevista-joao-monlevade-fala-sobre-o-reconhecimento-dos-profissionais-de-educacao/> 2016. Acesso em 01/03/2022

4.4 Os Secretários Escolares

A LC 50/98 (Art.3º, parágrafo 1º) regulamenta que a ocupação das funções de Secretário de Unidade Escolar, assim como a de Diretor e de Coordenador Pedagógico é privativa de servidores de carreira, efetivos, estáveis e em atividade, em regime de dedicação exclusiva e serão designados por meio de portaria automática, observando-se, no que couber, a Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998, que trata da Gestão Democrática do Ensino Público Estadual (MATO GROSSO, 1998).

No Estado de Mato Grosso não existe concurso público para a função de Secretário Escolar, assim como acontece para os cargos de Diretor e Coordenador. A função de secretário escolar nas escolas estaduais é exercida por um servidor Técnico Administrativo Educacional. As escolas públicas estaduais de Mato Grosso possuem um secretário por escola.

Até o ano de 2020, o secretário escolar das unidades de ensino estaduais de Mato Grosso era designado por meio de indicação em Ato Oficial. O diretor da unidade escolar designava um, dentre os TAEs da secretaria escolar, para ocupar a função de secretário, e este redigia um plano de ação que era submetido à avaliação junto à Assessoria Pedagógica responsável pela unidade escolar. Caso o diretor não indicasse um TAE para ocupar a função, a Assessoria Pedagógica do município indicava um TAE de outra unidade escolar para atuar como secretário escolar. Não havia nenhuma referência quanto a possuir experiência na função, nem habilitação específica, nem necessidade de voto dos pares ou comunidade escolar.

A partir do ano de 2020, contudo, assim como ocorreram mudanças na forma de ingresso para o cargo de diretor escolar, também houve mudanças na forma de ingresso do secretário escolar, com bem menos repercussão que a mudança na forma de ingresso para diretor.

O secretário continua sendo um servidor técnico administrativo educacional, servidor de carreira, efetivo, estável e em atividade. No entanto, o ingresso, a partir de 2020, ocorre por meio do processo seletivo, conforme publicizado na Portaria N° 796/2019/GS/SEDUC/MT, e demais publicações referentes à matéria.

Conforme informações publicadas no Diário Oficial N° 27.848 de 01/10/2020, o processo seletivo de TAE para exercer a função de Secretário Escolar durante o triênio de 2021/2023, se deu em duas fases, composta por prova objetiva e análises dos documentos. A prova objetiva teve caráter eliminatório e classificatório e foi composta por 40 (quarenta)

questões. Interessante observar que, nas informações publicadas no site da SEDUC/MT³⁰ referente à seleção para secretário escolar, consta que as questões eram sobre os procedimentos técnicos necessários ao trabalho desenvolvido na secretaria escolar, bem como a gestão nas dimensões pedagógica e administrativa, não fazendo referência à dimensão financeira. A segunda fase da seleção foi composta de análise de documentos emitidos pela SEDUC, plano de trabalho e certidões apresentados pelos candidatos. A atribuição do secretário para a unidade escolar ocorreu de acordo com a Classificação geral do município, assim como a atribuição do diretor escolar. Os requisitos para ocupar o cargo incluíam ser habilitado em nível médio, ser ocupante de cargo efetivo do quadro de TAE, mesmo em estágio probatório. Não havendo exigência quanto à formação específica em gestão.

De acordo com a Lei Complementar nº 442, de 04 de novembro de 2011, no desempenho da função de secretário escolar, considerada uma função de dedicação exclusiva, o profissional deve cumprir uma carga horária de 30 horas, distribuídas entre os turnos de atendimento da secretaria, com direito à gratificação salarial conforme critérios publicizados na referida Lei.

Não são ofertados cursos de capacitação para o ingresso na função. O único curso ofertado para os secretários é uma formação técnica com carga horária de 80h, por meio da plataforma de cursos on-line da SEDUC/MT. Segundo informação que consta na plataforma, é uma capacitação realizada no formato on-line na plataforma COS do Núcleo de Desenvolvimento Profissional. Tem como público-alvo, diretores, secretários, assessores pedagógicos, e técnicos administrativos, efetivos ou contratados. Sendo a participação obrigatória.

Paro (1988) aponta a importância da formação e da competência técnica para o exercício da gestão escolar:

[...] as pessoas envolvidas na administração da escola deverão exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja, os aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa (PARO, 1988, p.159).

O autor faz questão de deixar claro que competência técnica não pode ser confundida com tecnicismo, “[...] A competência técnica não deve confundir-se, entretanto, com tecnicismo, que é a hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a

³⁰<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/15703609-seduc-realiza-provas-objetivas-do-processo-seletivo-para-secretario-escolar-nesta-sexta-feira-23>

utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir” (PARO, 1988, p.159).

Corroborando o que foi defendido por Paro (1988) e Gomes (2017), argumentamos a importância da formação e do conhecimento para a gestão escolar, por compreender que os gestores lidam com diferentes situações do cotidiano escolar, como o planejamento, formação continuada dos profissionais da educação, atendimento à comunidade escolar e à discussão curricular. Nesse sentido, a equipe gestora precisa exercer a democracia, dar espaço para todos os segmentos, evitando assim o autoritarismo e desvirtuar sua ação de transformação social.

A LC 206/04 apresenta como atribuições do Secretário escolar

1. A responsabilidade básica de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação de todas as atividades pertinentes à secretaria e sua execução;
2. Participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar;
3. Participar juntamente com os técnicos administrativos educacionais, da programação das atividades da secretaria, mantendo-a articulada com as demais programações da Escola;
4. Atribuir tarefas aos técnicos administrativos educacionais, orientando e controlando as atividades de registro e escrituração, assegurando o cumprimento de normas e prazos relativos ao processamento de dados determinados pelos órgãos competentes;
5. Verificar a regularidade da documentação referente à matrícula, adaptação, transferência de alunos, encaminhando os casos especiais à deliberação do diretor (a);
6. Atender, providenciar o levantamento e encaminhamento aos órgãos competentes de dados e informações educacionais;
7. Preparar a escala de férias e gozo de licença dos servidores da escola submetendo à deliberação do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;
8. Elaborar e providenciar a divulgação de editais, comunicados e instruções relativas às atividades;
9. Elaborar relatórios das atividades da Secretaria e colaborar na elaboração do relatório anual da escola;
10. Cumprir e fazer cumprir as determinações do diretor (a), do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e dos órgãos competentes;
11. Assinar, juntamente com o diretor (a), todos os documentos escolares destinados aos alunos;
12. Facilitar e prestar todas as solicitações aos representantes da Secretaria de Estado de Educação e do Conselho Estadual de Educação sobre o exame de livros, escrituração e documentação relativa à vida escolar dos alunos e vida funcional dos servidores e, fornecer-lhes todos os elementos que necessitarem para seus relatórios, nos prazos devidos;
13. Redigir as correspondências oficiais da escola;
14. Dialogar com o diretor (a) sobre assunto que diga respeito à melhoria do andamento de seu serviço;

15. Não permitir a presença de pessoas estranhas ao serviço da secretaria;
16. Tomar as providências necessárias para manter a atualização dos serviços pertinentes ao estabelecimento;
17. Fazer a distribuição de serviços aos técnicos administrativos educacionais;
18. Tabular os dados dos rendimentos escolares, em conformidade ao processo de recuperação e no final de cada ano letivo (MATO GROSSO, 2004, p.3).

Segundo Gomes (2017), nota-se que segundo o disposto na Lei, no que dispõe ao papel da equipe gestora, mais especificamente nas atribuições do Secretário Escolar, não estão atividades voltadas para a dimensão pedagógica, mas para a dimensão econômica de ordem organizacional, denotando-se, com isso, a predominância da dimensão econômica sobre outras dimensões, em especial, em detrimento da gestão pedagógica.

É interessante observar que as competências dispostas na Lei Complementar não revelam o compromisso do Secretário Escolar, como enfatiza Gomes (2017), com a participação da construção do projeto coletivo da escola, sendo configuradas como meras descrições das atividades cotidianas. No entanto, é preciso entender, minimamente, a necessidade de participação deste profissional no trabalho coletivo, na medida em que, como defendido na terceira seção, a gestão democrática apresenta, na sua fundamentação, a constituição de um espaço público de direito, a fim de promover condições de igualdade, liberdade, justiça, diálogo e respeito à diversidade em todas as esferas. Outrossim, articular pela garantia de estrutura material e financeira para a oferta de educação de qualidade. Daí a necessidade da participação de todos.

Na seção seguinte apresentamos os resultados e análises da empiria.

5 A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS SECRETÁRIOS ESCOLARES

Mediante o referencial teórico que embasa esta pesquisa, apresentamos o levantamento das percepções dos secretários escolares sobre sua participação na gestão democrática. Os dados apresentados e analisados foram obtidos no segundo semestre de 2021, por meio das respostas fornecidas pelos questionários aplicados e pelas falas dos participantes no grupo de discussão comunicativo.

Para responder ao objetivo principal deste estudo - compreender a percepção dos secretários escolares sobre sua participação na gestão democrática - desdobramos nossos objetivos específicos em três eixos.

O primeiro eixo intitulado “concepção dos secretários escolares sobre educação, democracia, gestão escolar e gestão democrática” visou identificar as concepções teóricas que os secretários escolares possuem em relação à gestão democrática, investigando seu entendimento acerca dos elementos citados. Elaboramos um conceito para cada categoria (educação, democracia, gestão escolar e gestão democrática), construído coletivamente durante a realização do grupo de discussão comunicativo, por meio do diálogo entre os participantes.

O entendimento individual dos secretários, obtido pelas respostas fornecidas no questionário aplicado aos participantes, possibilitou o diálogo no grupo de discussão comunicativo e, a partir dele, elaboramos um conceito para cada categoria que contemplou a visão de todos os participantes. Apresentamos essas concepções bem como alguns excertos das falas coletadas no grupo de discussão que contribuíram para a análise.

No segundo eixo denominado “articulação entre equipe gestora”, a dinâmica para a obtenção dos dados se deu a partir dos relatos dos participantes no grupo de discussão ao se manifestarem sobre como entendem sua integração com os demais membros da equipe gestora da escola. A partir dos depoimentos individuais, apresentamos um quadro com as dimensões transformadoras e exclusoras, classificadas como aspectos potencializadores e aspectos dificultadores da articulação entre o secretário e a equipe gestora (coordenadores e diretores).

No terceiro eixo, “práticas de gestão democrática”, investigamos a participação dos secretários nas práticas de gestão que acontecem no cotidiano da escola. Utilizamos a mesma dinâmica do eixo anterior, ou seja, o diálogo em grupo para identificar as práticas. Na sequência, extraímos do ato comunicativo os aspectos considerados transformadores e os

considerados excludores, aqueles que dificultam a realização das práticas pelos secretários na escola.

Ressaltamos que as potencialidades e os desafios apontados referem-se à realidade dos secretários escolares participantes da pesquisa.

Em função das medidas de restrição ao Covid-19, neste estudo, não investigamos as práticas dos secretários mediante a observação *in loco*, no entanto, procuramos compreender, por meio das concepções teóricas, suas percepções a respeito dos temas pesquisados e das suas práticas na escola. Dessa forma, a análise foi realizada de forma intersubjetiva, a partir dos conceitos elaborados pelo grupo de discussão na interação entre pesquisadora e participantes, extraímos as duas dimensões, a dimensão excludora e a transformadora dos processos investigados.

No intuito de manter o sigilo ético da pesquisa, os participantes escolheram nomes fictícios, os quais dizem respeito a representações que estes possuem da secretaria escolar - *Acolhimento, Organização, Comunicação e Confiança* -, qualidades e características relacionadas pelos secretários ao ambiente da secretaria. Cada secretário será identificado na apresentação, na discussão e análise dos dados como: Secretária Acolhimento, Secretário Organização, Secretária Comunicação e Secretária Confiança.

Por meio dos dados coletados no questionário (Apêndice C), fizemos a caracterização dos secretários participantes da pesquisa, com os descritores: idade, formação acadêmica, tempo de exercício na função de secretário e tempo de trabalho na educação.

A Secretária Acolhimento

A faixa etária se apresenta entre 35 e 40 anos, é graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso e, em Pedagogia, pela Faculdade Albert Einstein. É especialista em Gestão e Administração escolar. Trabalha há 9 anos na Secretaria de Estado de Educação e destes, 8 anos e 4 meses como secretária escolar.

O Secretário Organização

Encontra-se entre 30 e 35 anos, é bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Mato Grosso. Possui especialização em Gestão Escolar pela Faculdades Integradas de Várzea Grande. Trabalha há 10 anos na Secretaria de Estado de Educação, sendo 9 como secretário escolar.

A Secretária Comunicação

Classifica-se entre 35 e 40 anos, é graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso. Possui especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Afirmativo. Trabalha há 14 anos na Secretaria de Educação de Mato Grosso, sendo 9 anos como secretária.

A Secretária Confiança

Tem entre 30 e 35 anos, é graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso. Possui especialização em Gestão Escolar e Direito Educacional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Trabalha há 9 anos na Secretaria de Estado de Educação e 5 destes como secretária escolar.

A idade dos participantes se enquadra entre 30 e 40 anos de idade. O tempo de trabalho na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso varia de 9 a 14 anos. Sobre o tempo de atuação no exercício da função como secretários, este está entre 5 e 9 anos, portanto, todos já tem mais de dois mandatos. Com exceção do Secretário Organização, todos os outros possuem graduação na modalidade de licenciatura, o que evidencia conhecimentos e formação acadêmica voltados para a docência. Segundo as informações, todos possuem especialização em Gestão Escolar.

No momento da realização do grupo de discussão comunicativo, com exceção do Secretário Organização, todas as outras secretárias estavam lotadas na função no ano de 2021. Importante esclarecer que, durante o convite para a participação na pesquisa, em meados do ano de 2020, o Secretário Organização atuava na função. No entanto, no final do ano 2020, com a mudança na forma do provimento, ele optou por não participar do seletivo e retornou para a função de TAE da secretaria escolar no ano de 2021, permanecendo na mesma escola.

A Secretária Confiança e a Secretária Acolhimento optaram por realizar o seletivo, foram aprovadas e assumiram, no ano de 2021, em escolas distintas das que atuaram em 2020. A Secretária Confiança saiu da escola em que atuava como secretária desde 2016 por opção, enquanto a Secretária Acolhimento preferia ficar lotada na escola onde atuava como secretária desde 2013, porém, em função da sua colocação no seletivo, assumiu em outra escola.

A escola em que a Secretária Comunicação atua, apesar de fazer parte da rede estadual de ensino de Mato Grosso, entra nas exceções das escolas confessionais que estão desobrigadas a participarem do processo seletivo para as funções de secretário escolar e

diretor escolar. A ocupação das funções para cargo de gestão, nessas escolas, acontece por meio da indicação.

Apresentamos, nesta seção, as análises e a discussão dos resultados compostos por trechos das respostas fornecidas pelos secretários escolares no questionário aplicado, pelos excertos das falas coletadas no grupo de discussão comunicativo permeados pelo referencial teórico que fundamentou esta pesquisa.

5.1 Eixo 1 - Concepções dos secretários em relação à gestão democrática

Para melhor apresentação e análise dos dados, o eixo 1 foi dividido em quatro itens. A disposição dos itens foi mantida conforme o roteiro para grupo de discussão comunicativo (Anexo D). Em vista disso, temos: no item 5.1.1, apresentamos a concepção que os secretários possuem sobre educação; no 5.1.2, a compreensão dos secretários sobre democracia; no 5.1.3, a visão dos secretários sobre gestão escolar e por fim, no 5.1.4, a concepção dos participantes sobre gestão democrática.

5.1.1 Concepção de Educação

O primeiro tema do diálogo foi a educação. A interlocução transcorreu em torno das concepções teóricas e individuais que os secretários escolares participantes da pesquisa possuem sobre educação e, a partir das inferências, elaboramos coletivamente um conceito do tema que representou a visão do grupo.

A premissa para a construção de um conceito de educação se deu pelo pressuposto de que todos os participantes possuem suas compreensões sobre educação, e dialogar sobre essas concepções tornou-se importante, uma vez que as práticas são desenvolvidas com base em concepções teóricas, pois, como afirma Freire (1981, p.35), “[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – as vezes mais, as vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo”.

A partir das respostas coletadas no questionário e dos depoimentos no grupo de discussão comunicativo, foi possível identificar a concepção de educação dos participantes ao concebê-la enquanto formação humana, e a escola como um dos espaços destinados para essa formação. Segundo o conceito elaborado coletivamente,

A educação é todo conhecimento que adquirimos essencial para viver em sociedade, pode ser realizada no meio escolar, social e familiar. A educação escolar tem como objetivo assegurar o desenvolvimento como um todo, emocional, pessoal, profissional de determinada pessoa para que ela possa conviver em sociedade (Grupo de Discussão Comunicativo, 2021).

O conceito elaborado no grupo de discussão se aproxima do conceito de educação como formação humana, uma vez que não se centra somente nos processos de formação profissional ou técnica, mas sobretudo na “[...] formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade” (BENEVIDES, 1996, p.225).

Um outro aspecto que merece destaque, ressaltado pelos secretários durante o grupo de discussão, é a compreensão da educação de maneira ampla, isto é, não reduzindo educação somente à escola e à relação professor-aluno. Durante o diálogo, no grupo, a participante Comunicação pondera que,

[...] quando falamos em educação não estamos falando só na sala de aula, ela acontece em todos os ambientes da escola, ela acontece também na família, no meio social. E a escola, muitas vezes, é vista como a única responsável, é a instituição mais cobrada. A escola tem sim que se preocupar com a formação do aluno, tudo na escola está voltado para isso. Mas, tem que lembrar que tem outras instituições que complementam essa formação (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021).

O entendimento da Secretária Comunicação de que a educação, apesar de ser vinculada à escola, não se resume só a ela, coaduna com Brandão, quando afirma que “A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 2007, p.12). A esse respeito, Brandão salienta ainda que “A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes” (BRANDÃO, 2007, p.13).

Outro aspecto relevante levantado pela Secretária Comunicação é a de que a educação “acontece em todos os ambientes da escola”, pensamento que vai ao encontro da ideia de uma educação cuja centralidade é a formação para a cidadania, e não se resume no ensino, entende uma educação de qualidade social não somente entre o professor/aluno em sala, mas envolve todos que convivem no contexto escolar.

Ainda durante o diálogo no grupo de discussão, a Secretária Acolhimento ressalta o entendimento da educação enquanto um processo mútuo, “[a educação] é um processo de aprendizagem e desenvolvimento mútuo entre as partes envolvidas e que tem por objetivo uma formação intelectual, moral e humana” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento, 2021). Essa afirmação está em consonância com o que afirma Freire (2006, p. 23), porque, para o autor, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Visão de educação que se afasta da concepção de educação enquanto transmissão, pois a educação, assim concebida, não entende o educando enquanto portador de conhecimentos, nega sua cultura e o vê como um mero receptor de conteúdos. De acordo com Freire (2011), é uma educação que se dá nas relações autoritárias, verticais, de um educador que tudo sabe para um educando que nada sabe.

A concepção de educação por transmissão também é criticada por Paro (2011) quando afirma que é uma concepção, em maior ou menor grau, adotada pela escola básica há mais de cem anos. O autor observa “a monotonia dos discursos de autoridades e educadores que defendem a educação como transmissão de conhecimentos e veem o esforço dos educandos como único recurso de que se dispõe para realizar essa educação” (PARO, 2011, p.24).

Encerrado o diálogo sobre Educação, apresentamos os diálogos e a concepção de democracia.

5.1.2 Concepção de Democracia

Compreendemos que, apesar de o termo democracia ser bastante difundido, não é um termo fácil de conceituar, por ser polissêmico, cujo significado sofreu variação ao longo do tempo. Esse conceito foi sugerido para a discussão, em princípio, com intenção de conhecer as concepções dos secretários sobre essa temática, e, num segundo momento, de refletir sobre a importância de pensar um conceito de democracia que supere seu sentido etimológico e que esteja voltado para a prática democrática na escola, para a participação ativa, para a formação cidadã e possibilite contribuir para a qualidade da educação.

O conceito de democracia elaborado coletivamente durante o diálogo no grupo de discussão comunicativo foi

Um regime no qual todos os participantes podem opinar sobre as decisões importantes, sendo que o entendimento da maioria prevalece, essa

participação pode ser por meio do voto. Pode ser entendida como uma forma de participação coletiva (Grupo de Discussão Comunicativo, 2021).

Interessante observar que o conceito elaborado de forma coletiva aponta para uma compreensão de democracia como possibilidade de participação. Embora também tenha sido associada a “regime”, “representação por meio do voto”, e “entendimento da maioria”, o que é muito comum, pois, no Brasil, de acordo com a Constituição Federal de 1988, temos a união da democracia representativa com a participativa.

Compreendemos que os secretários escolares participantes desta pesquisa concebem a democracia como um modo de governo, baseado na representação e na participação. Porém, mesmo em se tratando de democracias representativas, no que se refere à participação, é necessário observar que,

Democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático (LÜCK, 2011, p.54).

É preciso estar atento às formas de participação, o que se deseja é uma participação ativa, não somente na instância de decisão, porque “Pela participação, a escola se transforma numa oficina de democracia, organizando-se como instituição cujos membros se tornam conscientes de seu papel social na construção de uma instituição verdadeiramente educacional, e agem de acordo com essa consciência” (LÜCK, 2011, p. 66).

Os conceitos iniciais e individuais expostos pelos participantes no grupo de discussão reconhecem o entendimento de democracia fundada na participação. No entanto, a compreensão de democracia ainda se encontra com sentido ligado a uma forma de governo, um “regime”, uma “representação por meio do voto”, e baseada no “entendimento da maioria”, como ressaltado durante os diálogos.

Quando discutimos sobre a democracia, principalmente relacionada à escola, é necessário avançar no conceito que possuímos. Com Paro (2002), compreendemos que, quando pensamos em democratização da gestão escolar, precisamos “começar pela explicitação de um conceito de democracia que não se restrinja à visão corrente no senso comum que a entende meramente como ‘governo do povo’ ou ‘vontade da maioria’” (PARO, 2002, p.2) (grifos do autor).

O Secretário Organização, no grupo de discussão comunicativo, fez uso de uma frase única e emblemática quando se trata de democracia. Ele a definiu como “o poder que emana do povo”. Essa é, com certeza, uma definição comumente lembrada quando se pensa em democracia, mas, como afirma Paro (2002), é preciso entender a democracia para além do seu sentido de governo do povo ou governo da maioria. É importante começar a pensar em um conceito que inclua “todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos” (PARO, 2002, p.15).

No que se refere à participação por meio do voto, a pesquisadora Heloisa Lück, alerta que,

O que ocorre mais comumente é o entendimento de que a vivência democrática se dê mediante o voto, ou a emissão de opinião a respeito de aspectos relacionados a uma decisão a ser tomada que, apesar de importante, constitui-se em forma incompleta e limitada de expressão democrática (LÜCK, 2011, p.88).

Lück (2011) apresenta uma observação importante, uma vez que a vivência democrática na escola precisa avançar para além desses modos de participação. A democracia compreendida não só como sistema político, ou modelo de governo, sobretudo, como uma forma de convivência fundamentada em princípios como a participação, o diálogo, o respeito. Como afirmam Garske e Torres (2000), para que se possa avançar no conceito e na prática da democracia nas escolas e na construção da gestão em moldes democráticos frente aos limites impostas pela forma de organização da sociedade é preciso compreender e interpretar o sentido e significado de democracia.

5.1.3 Concepção de Gestão Escolar

Na concepção de Lück (2011), a gestão pode ser vista como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas que, por meio de uma participação ativa, buscam promover os objetivos educacionais. Por esse viés, o entendimento de conceito de gestão pressupõe, em si, a ideia de participação, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos (LÜCK, 2011).

Seguindo o roteiro do grupo de discussão (Anexo D), passamos a dialogar sobre a gestão escolar. Compreender o conceito de gestão escolar é fundamental para pensar uma gestão com bases democráticas.

O conceito coletivo elaborado pelos secretários indica um entendimento de gestão escolar no sentido de ser esta

Uma forma de administrar a escola, e todos os seus recursos (humanos/financeiros/pedagógicos) visando o aprendizado dos alunos. A gestão escolar gerencia um coletivo e precisa dele para que a escola atinja todos os objetivos e metas. O profissional responsável pela unidade escolar deve observar as necessidades e particularidades de cada setor, promovendo uma melhor relação e desenvolvimento das atividades (Grupo de Discussão Comunicativo, 2021).

Percebe-se que, no momento de definir o conceito de gestão escolar, são usados alguns termos como “gerencia”, “metas”, “setor”, que são expressões mais relacionadas ao conceito de administração empresarial. Isto se justifica quando relembramos que a gestão escolar, ao longo da história, teve sua gênese ligada aos paradigmas da administração empresarial (SANDER, 2007).

Por meio das interlocuções, no grupo de discussão, percebemos que, nas manifestações sobre os conceitos de gestão, gestão escolar e gestão democrática são termos com significados muito próximos.

A Secretária Confiança, ao expor seu pensamento, revela que “Eu acho até que se a gestão escolar, se ela não for democrática, eu não sei até que ponto ela consegue atingir tudo que precisa ser atingido, justamente por conta de uma questão que é o coletivo”. Ela afirma que considera a gestão escolar como uma gestão democrática, e que não há como separar uma da outra porque gerenciar uma escola deve ser no coletivo, “[...] porque o coordenador, o secretário e o diretor não fazem a escola sozinhos [...]” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021). A Secretária Comunicação ainda ressalta que é difícil separar gestão de gestão democrática, pois pensa que o único modo de administrar a escola é de forma democrática,

Não tem jeito, se você deixar tudo nas costas do diretor, ele não vai dar conta, [...] é por isso que eu vejo que administrar a escola tem que ser em conjunto, e democraticamente, a gente tem que falar em gestão democrática na escola, é muita coisa, são muitos processos, muitos ambientes, muitas situações para uma pessoa só [...] (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021).

A participante detalha o seu pensamento e demonstra que, na sua opinião, gestão não se faz de forma isolada, acredita que, dentro da escola, cada profissional, seja ele professor, AAE, TAE, é responsável pelo processo de gestão dos espaços da escola,

Eu sempre busquei o entendimento, procurei passar o entendimento que dentro de uma escola todos são gestores [...] Existe o diretor que tem o papel de gestor né, que é o responsável por tudo aquilo que ele tem que conhecer todos os processos ele tem que conhecer todos os processos, ele tem que conhecer todos os ambientes. Mas, é impossível para ele estar em todos os lugares ao mesmo tempo. Então, o pessoal da nutrição, eles precisam criar esse entendimento que eles são gestores daquele espaço [...] quando as coisas acontecem ali dentro eles têm que ter um pensamento de gestores de como gerir os problemas que estão acontecendo ali e depois se reportar ao diretor então eu sempre tive entendimento que dentro da escola todos somos gestores. [...] Então, o professor em sala de aula ele tá como professor. Mas, ele também está como um gestor daquele espaço (Grupo de Discussão Comunicativo, 2021).

É preciso muita atenção para conceituar gestão, uma vez que os estudos de Libâneo (2004) demonstram existir duas maneiras de enxergar a gestão escolar. Uma forma sob o ponto de vista neoliberal que, ao colocar a escola como centro das políticas e obedecendo à lógica do mercado, libera o Estado de grande parte de suas responsabilidades, transferindo-as para as comunidades e para as escolas que ficam com a responsabilidade de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. A segunda, sob uma ótica sociocrítica, “as ações concretas dos profissionais na escola são valorizadas, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem desobrigar o Estado de suas responsabilidades” (LIBÂNEO, 2004, p.30). Dessa forma, torna-se imperioso pensar qual ponto de vista é defendido na hora de pensar a gestão escolar.

5.1.4 Concepção de Gestão Democrática

Quanto ao conceito de Gestão democrática elaborado coletivamente, observa-se, na definição dos participantes, que

A gestão democrática significa a participação de toda a comunidade escolar, que deveria se efetivar principalmente através de um CDCE de fato ativo, pois esse segmento reúne representantes de todos os setores da escola. A gestão democrática não compreende apenas participação nas tomadas de decisões, mas, sobretudo em uma autonomia cotidiana nas atividades executadas dentro das unidades escolares e no sentimento de responsabilidade individual que cada um deve ter nos resultados alcançados,

sejam eles positivos ou negativos (Grupo de Discussão Comunicativo, 2021).

É certo que não existe um conceito único para gestão democrática, o conceito elaborado pelos participantes no grupo de discussão contempla elementos comuns às definições de gestão democrática, como participação, existência do CDCE, autonomia e também um elemento que não aparece diretamente ligado à gestão democrática, a responsabilidade. No entanto, esse elemento precisa ser lembrado na hora de conceituá-la. Não no sentido de responsabilização, mas no sentido de compreender sua responsabilidade na decisão de (não) participação, afinal

[...] todos que fazem parte da escola influenciam sua cultura ou interferem sobre seus resultados, direta ou indiretamente, positiva ou negativamente, de acordo com o modo como nela agem, é fundamental que desenvolvam consciência sobre como atuam no conjunto e como suas ações se relacionam, se interinfluenciam e se interdependem (LÜCK, 2011, p.90).

Heloisa Lück defende a responsabilidade ao definir gestão democrática. Ela a caracteriza como um processo no qual são criadas as condições para que os membros da coletividade não só tomem parte das decisões, “[...] mas assumam responsabilidade por sua implementação” (LÜCK, 2011, p.57).

Ao elaborar o conceito coletivo, os secretários fizeram questão de registrar “CDCE de fato ativo”, isto porque sabemos que não é a existência dos mecanismos de participação que faz uma gestão democrática ou não, mas, a forma como são constituídos esses mecanismos. Se são apropriados por aqueles que os compõem, ou são constituídos somente para atender a legislação. Reitera-se o fato de que, muitas vezes, esses mecanismos atuam por razões culturais, por falta de formação, estímulo, ou diversas outras questões que não é o foco deste estudo. Significa compreender a participação da comunidade escolar, nessas instâncias, de maneira passiva.

Importante conceber a gestão democrática na escola como um processo que, desde sua instituição, é um princípio a ser adotado pelas escolas, todavia, esteve sempre eivado de contradições, de lutas, de tensionamentos, de avanços e de recuos. Um processo que existe em lei, mas que se depara com diversos desafios para se efetivar nas escolas, isto porque, como teoriza Lima (2018)

Tal como a democracia, a escola democrática nunca está garantida de uma vez por todas, para sempre. Exigirá processos permanentes de consolidação

e de aprofundamento e esses não são possíveis à margem de práticas democráticas e participativas, do exercício de uma cidadania ativa e responsável, da velha virtude da coragem cívica de que já falavam os autores clássicos das teorias democráticas, ou seja, contra a passividade, o desinteresse, a alienação, a indecisão (LIMA, 2018, p. 246).

5.2 Eixo 2 - Integração entre a equipe gestora

Com base nas declarações dos participantes do grupo de discussão comunicativo e nas respostas coletadas pelo questionário, buscamos conhecer a percepção dos secretários quanto à integração com a equipe gestora e o trabalho coletivo, e, por conseguinte, refletir também sobre a democratização no cotidiano das relações na escola.

Libâneo (2004), ao discutir a gestão democrática e o conceito de equipe, desenvolve a seguinte definição “Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2004, p. 103). Essa definição de Libâneo é muito completa, por trazer um elemento essencial que todos na escola não podem perder de vista, uma vez que, na escola, tudo deve girar em torno deste foco na educação, a formação e a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, compreendemos que “a escola pública, como acontece em geral com as instituições numa sociedade autoritária, é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas” (PARO, 2016, p.30). Uma afirmação que situa a contradição e o difícil processo de constituir uma equipe que atue com bases democráticas na gestão da escola.

A partir da inferência sobre gestão democrática, começamos nosso diálogo pelas vivências e percepções dos secretários participantes da pesquisa a respeito das relações que acontecem no cotidiano escolar.

Ao dialogar a respeito da integração entre a equipe gestora, os secretários ressaltam acreditar que esse relacionamento depende muito da realidade de cada escola.

A Secretária Comunicação relata sua vivência e imagina que sua realidade seja um pouco diferente por estar há quase dez anos como secretária na mesma escola, ela afirma que “[...] nós, a direção, a coordenação e o secretário somos bem unidos para as tomadas de decisões e para os debates, sejam eles administrativos ou pedagógicos” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021).

Para que se possa pensar no fortalecimento do processo de gestão democrática na escola, é preciso que haja um bom relacionamento entre os membros da equipe gestora. Isso não quer dizer que não existam conflitos ou divergências de opiniões, mas é fundamental que

seja “[...] administrada democraticamente, sem desqualificar nem excluir ninguém do processo, num ambiente onde as relações sejam baseadas na confiança, no respeito às diferenças e nos direitos da pessoa humana e de suas liberdades fundamentais” (LIMA, 2007, p. 96).

A Secretária Comunicação reconhece as dificuldades no começo da carreira como secretária, e argumenta que esse “espaço” de participação é uma conquista,

[...] É hoje eu vivo outra realidade, eu já tenho quase 10 anos de secretária. Lá no meu primeiro ano não era assim, isso foi construído, eu posso dizer que até muitas vezes imposto, por imposição mesmo! Porque eu entendo que se a pessoa não entende, eu tenho que ensiná-la de alguma forma. Preciso fazê-la entender e às vezes é fácil, e às vezes não. Às vezes têm resultado, às vezes não! Hoje eu colho o resultado bom quanto a isso, mas foi penoso porque eu acho que isso é uma consciência, não sei se a palavra é consciência. É um entendimento, parece que cultural dentro da escola (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021).

Apesar de deixar claro que hoje existe uma relação de respeito, diálogo e igualdade entre ela e os outros membros da equipe gestora, a Secretária Comunicação relembra que, quando começou a exercer a função de secretária, participe da equipe gestora, encontrou muita resistência, refletindo como um processo penoso. Um processo no qual ela teve que “impor”, “ensinar”, “conscientizar” os outros profissionais da equipe acerca de seu papel, do seu direito e do seu dever legalmente instituído de participar.

Entendemos que, muitas vezes, para que ocorra a participação no processo democrático, é preciso exercer uma cidadania ativa. De acordo com Paro (2016), não se pode esperar que a participação democrática seja concedida. Se ela já é uma realidade na legislação precisa ser apropriada. Acreditamos com Freire (1997) que só se aprende democracia fazendo democracia pela prática da participação,

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1997, p. 60).

O Secretário Organização declara que enxerga essa questão como uma construção. Apesar de ter trabalhado somente em uma escola, nos seus 9 anos de secretário, ele conviveu com equipes gestoras diferentes. Ele avalia que vivenciou relações dialógicas e igualitárias com os outros membros da equipe gestora. Relembra os secretários que o antecederam e os

considera muito fortes porque detinham muita representatividade dentro da escola, eles chamavam para si a responsabilidade e impunham o respeito. O secretário afirma, inclusive, estranhar, no início, ser chamado para participar de tudo, ver seu nome junto ao do diretor e do coordenador pedagógico em todos os cartazes espalhados na escola. “E assim eu acho que é um pouco deles [dos secretários] que vieram antes de mim que criaram essa cultura de respeito pelo trabalho do secretário, pela pessoa do secretário” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretário Organização, 2021).

Ao analisar os depoimentos dos secretários, um ponto importante é refletir sobre a participação necessária para o processo democrático, esta não deve ser uma permissão e os secretários não podem esperar uma participação concedida, “[...] se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza [...]” (PARO 2016, p. 25). O autor continua seu raciocínio defendendo que a participação não pode depender de um ou outro gestor que conceda espaço, que dê abertura, e sim de se constituir como uma forma de se apropriar dos mecanismos que auxiliam na construção do processo democrático na escola (PARO, 2016).

A Secretária Confiança, ao relatar suas vivências na função, relembra diversas experiências ao longo da carreira nas quais conheceu muitas equipes gestoras, em escolas diferentes, e vivenciou de tudo, cita situações inclusive em que o secretário é “[...] invisível, ele não é visto como parte da equipe gestora” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021). Ela expressa elementos constitutivos de uma realidade na qual fica claro que, apesar de mais de duas décadas da lei que instituiu o secretário escolar como um membro da equipe gestora e a gestão democrática como princípio, ainda existem práticas contraditórias, heranças da formação histórica da sociedade e de uma cultura escolar baseada em relações hierárquicas, autoritárias e centralizadoras na gestão da escola.

Estou num contexto em que o secretário é totalmente invisível. Não tem reunião da equipe gestora, nós estamos em agosto e nunca teve reunião de equipe gestora. As decisões são tomadas única e exclusivamente com os coordenadores, isso quando eles ficam sabendo também. Não estou vendo gestão democrática entende, eu vim de um contexto que gestão democrática é discutir, é falar. Mas como não tem visibilidade, a secretária obviamente não faz parte daquela equipe gestora. Naquele entendimento, a secretária muitas vezes não é chamada para as reuniões. E isso aconteceu recente agora, teve uma reunião chamaram todos, menos a secretária [...] Acha que... enfim...o secretário não faz parte da equipe gestora. Eu estou num contexto em que não sou chamada para discutir nada [...] (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

Observa-se o discurso da Secretária Confiança carregado de diferentes sentimentos, quando ela denuncia uma forma de organização escolar há muito conhecida e criticada pelos autores que defendem a gestão democrática na escola, cujas ideias compõem a base teórica de nosso estudo, Paro (2010), Lück (2011), Libâneo (2004), Freire (2011), Dourado (2011).

A Secretária Confiança relata que, em uma determinada escola, necessitou construir uma cultura de participação, de respeito pelo secretário enquanto um gestor. “E agora, numa nova escola estou construindo do zero, porque de novo encontrei esse contexto aí de invisibilidade total. A luta nunca está pronta, nunca está acabada. Vira e mexe tem que brigar, tem que lembrar” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

Ao mencionar a invisibilidade, a participante Confiança relata que “Nesse ano teve paralisação e a pergunta [paralisar ou não] foi apenas para os professores não foi perguntado no grupo de apoio, TAE, porque tem grupos separados. Então, não foi perguntado” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

A Secretária Comunicação afirma que “de vez em quando, ainda tenho que lembrar que não é só professor que existe na escola” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021).

Neste panorama, com relação à visão do trabalho do secretário e também do trabalho realizado na secretaria escolar pelos técnicos administrativos, percebe-se que este é estigmatizado seja pelos colegas profissionais da escola, seja por outros membros da comunidade escolar. Os estigmas, muitas vezes, de trabalho desqualificado como “aqueles que não têm trabalho, que faz só umas matriculazinhas e umas transferências” (Grupo de discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021) e a secretaria como um setor que “pode assumir muitas funções de outros setores, porque a secretaria não tem muito o que fazer” (id.).

A participante Confiança observa que é comum a visão limitada do trabalho realizado na secretaria pelos outros profissionais dentro da escola, por não compreenderem o trabalho ali realizado

[...] Em geral, infelizmente, ainda temos uma cultura de não reconhecimento do trabalho da secretaria, que muitas vezes é resultado do total desconhecimento por parte dos docentes do trabalho que é desenvolvido por esse setor. Temos ainda uma grande parte dos professores que se aprofundam em conhecimentos pedagógicos, mas que desconhecem totalmente questões de legislações educacionais, processos administrativos escolares e gestão escolar. Muitos acreditam ainda que a secretaria apenas faz matrículas e transferências, e que são processos muito simples e isso reflete de maneira clara a visão que o coletivo da escola tem do secretário

escolar como gestor (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

O desabafo da secretária demonstra o descontentamento que sente em razão da desvalorização do seu trabalho e do trabalho realizado na secretaria da escola. Percebe-se indícios de divisão e desqualificação com relação ao trabalho dos funcionários dentro da escola. Fatores de uma herança cultural, pois esses, por muito tempo, foram considerados alheios ao ambiente educativo, somente a partir da Lei 12.014/09 é que os funcionários foram reconhecidos como profissionais da educação (MONLEVADE, 1995).

A Secretária Comunicação ressalta o fato de que, embora a legislação de Mato Grosso contemple um modo de gestão compartilhada, em que o secretário é um co-gestor, ela afirma que foi preciso construir, junto aos profissionais da escola, o entendimento de que o secretário é um membro da equipe gestora, e, como tal, deve e precisa participar não só das discussões relativas à dimensão administrativa e financeira da escola, mas também das discussões pedagógicas. Ela acredita que o fato de atualmente ser chamada para os debates considerados pedagógicos foi em decorrência do seu posicionamento. Lembra que “para o debate pedagógico não era chamada”.

Outro fator que Comunicação acrescenta é o fato de ocupar a função há muito tempo na mesma escola “eles pensam que eu já tenho bagagem suficiente para debater o pedagógico. Então hoje, na minha realidade, discutimos tanto o pedagógico quanto o administrativo” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021).

Quanto à participação nas discussões de assuntos que considera pedagógicos, o Secretário Organização não participa e confessa que “com relação ao pedagógico, eu acredito que seja um pouco por culpa minha de não querer participar desse debate. Até porque eu acreditava que não tinha tanto conhecimento prévio sobre isso, até pela minha formação” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretário Organização, 2021).

Justifica-se o parecer do Secretário Organização pelo exposto sobre a qualificação dos quatro secretários escolares, em que somente ele não possui nível superior em licenciatura.

Independente das questões debatidas Paro (2010), ao refletir sobre a dicotomia administrativo/pedagógico na escola, assevera que são elementos indissociáveis. Ele afirma que o administrativo e o pedagógico podem coexistir numa mesma atividade e ressalta tanto o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica quanto as potencialidades pedagógicas da prática administrativa, quando se refere especificamente à educação (PARO, 2010). Ressalta ainda que “[...] do ponto de vista da administração como mediação, não há

nada mais autenticamente administrativo do que o pedagógico, pois é por seu intermédio que o fim da educação se realiza” (PARO, 2002, p.4).

Sobre essa discussão relativa a administração Gomes (2017) também afirma que,

[...] é comum considerar a administração como um processo meramente burocrático, vinculado à dimensão econômica. Dessa forma, não há interação com as demais dimensões. Se a dimensão pedagógica não assume o seu papel central de articular dialeticamente com as demais dimensões, a escola perde a sua razão de ser, perdendo, também, a sua especificidade (GOMES, 2017, p.65).

Outro ponto dialogado no grupo de discussão foi a respeito da comunicação entre a equipe gestora. A Secretária Confiança argumentou que, na sua dinâmica, a falta de comunicação é um entrave no que diz respeito a desenvolver relações mais dialógicas entre os membros da equipe gestora.

[...] somos os últimos a ficar sabendo, são tomadas de forma isolada e enfim e assim, isso atrapalha bastante porque a secretaria como fala lá nos manuais é a porta de recepção da escola. Então, muitas vezes eu já passei pelo dissabor da secretaria, por exemplo, dar informações erradas, de alguma decisão pedagógica atrapalhar os processos administrativos porque simplesmente não houve comunicação (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

A partilha de poder, a proposta de uma educação mais dialógica e o trabalho em conjunto na gestão escolar são, além de fundamentos de uma gestão democrática, necessários para as relações sociais que acontecem entre os membros da escola. Lima (2007) corrobora essa ideia quando afirma que,

Os muitos problemas existentes no dia-a-dia das unidades escolares, entre os quais se destacam a falta de diálogo entre os colegas, os conflitos pessoais e as relações de poder que se estabelecem, todos prejudicam o trabalho e provocam sentimentos de desencanto em relação à escola (LIMA, 2007, p. 37).

A Secretária Acolhimento considera um fator positivo para a comunicação e a integração da equipe gestora o fato de acontecerem reuniões quinzenais na escola na qual está lotada atualmente, ou “de acordo com a necessidade de resolver alguma questão administrativa ou pedagógica, temos o debate, temos um grupo também [whatsapp], qualquer

decisão a gente conversa ali” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento, 2021).

O Secretário Organização complementa que vem de um cenário diferente, “[...] que a reunião sempre acontecia na segunda-feira de manhã. Planejar o que vai acontecer na semana, o que vai ser preciso providenciar, quem vai providenciar o quê” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretário Organização, 2021).

A Secretária Confiança compreende e defende a importância da comunicação entre os gestores. Ela ressalta que para uma equipe funcionar é preciso haver diálogo, entende ser necessário e funcional para a escola que todos estejam a par dos planejamentos e direcionamentos. Deve haver comunicação, ela afirma que não concebe uma equipe gestora que não se reúne.

Não consigo entender isso por mais difícil que seja se reunir a gente sabe disso. Já estive em contextos de reunião, é difícil! Mas, você precisa reunir, precisa discutir. Qual é a pauta? Precisamos disso, disso e dali no pedagógico vai falando, você da secretaria já ô atento. A secretaria fala para o pedagógico, mas isso que você está fazendo está refletindo nisso, vamos ajustar. Então é realmente um debate, porque eu acho que a primeira coisa, tem que ter reunião para conversar. Reunião com a tríade (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

A participante Confiança acredita nas relações dialógicas na escola, no conhecimento compartilhado. Ela explica que compreende que cada um tem a sua autonomia dentro do seu setor, mas quando existe a oportunidade de sentar junto para conversar, dialogar, debater, o resultado é muito melhor. “Até porque às vezes eu estou do lado de fora eu vejo coisa que quem está dentro não vê e vice-versa. Então é uma ajuda mútua que acontece quando há a decisão coletiva” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento, 2021).

Assim, concordamos com Lück (2011), quando esta afirma que, “destaca-se que o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com o dos demais profissionais da escola em torno da realização dos objetivos educacionais [...]” (LÜCK, 2011, p. 91).

Democratizar a gestão não é um fim em si mesmo, significa muito mais que isso. Todo esforço, no sentido de tornar as diversas relações existentes no ambiente escolar mais humanas, democráticas, dialógicas, visa contribuir para a formação e a qualidade do ensino. Como bem conceituou Paro (2002), a natureza do trabalho na escola e os fins que ela pretende alcançar necessitam que a administração seja dialógica e democrática, pois

Em se tratando de relações sociais, não é possível alcançar fins promotores da democracia e da afirmação de sujeitos históricos a partir da utilização de meios que não sejam democráticos. No caso da escola, se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser, necessariamente, consonante com esses fins, o que exige uma administração escolar democrática (PARO, 2002, p. 17).

A seguir, na Tabela 6, conforme orienta a metodologia utilizada nesta pesquisa, elaboramos um quadro com a síntese das dimensões que identificamos como dimensões exclutoras e as dimensões transformadoras das relações entre os membros da equipe gestora. As dimensões exclutoras foram extraídas das falas que apontam barreiras para a vivência de uma relação dialógica e participativa entre os membros da equipe gestora. As dimensões transformadoras são os enunciados que indicam os elementos identificados como potencializadores para essa relação.

Tabela 6 - Dimensões exclutoras e transformadoras – Eixo 2

Integração entre equipe gestora	
Síntese das Dimensões Exclutoras	Síntese das Dimensões Transformadoras
<ul style="list-style-type: none"> • A concepção dos outros gestores, e dos membros da comunidade escolar acerca do trabalho da secretaria e do secretário como relacionado somente a realização de tarefas burocráticas (no sentido negativo do termo) • Falta de reunião ou de momentos para diálogo entre toda a equipe gestora • Não ser visto como gestor pelos outros membros da equipe gestora (Invisibilidade); • Falta de comunicação com o Secretário (decisões tomadas de forma isolada entre coordenador e diretor) • O próprio secretário achar que não deve participar das discussões consideradas relativas à dimensão pedagógica devido à formação/função que possui diferente da docência; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer reuniões entre os membros da equipe gestora • Comunicação eficiente entre a equipe • Abertura de diálogo e de trabalho em equipe • Amplo estudo sobre as leis que regem a gestão democrática • Esclarecimento sobre as funções do secretário na escola

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das falas do grupo de discussão comunicativo, 2021.

Reveladas pelos participantes suas percepções e sentimentos, passamos a dialogar sobre como os secretários compreendem as práticas de gestão democrática e a participação deles nessas práticas.

5.3 Eixo 3 - Práticas de gestão democrática

Neste eixo de análise, investigamos a participação dos secretários nas práticas de gestão democrática da escola.

Os canais de participação, compreendidos e citados pelos participantes como espaços de práticas de gestão democrática na escola foram: o Projeto Político Pedagógico, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, as reuniões administrativas e pedagógicas e o conselho de classe.

Todas as atividades que envolvem o coletivo da escola não são fáceis de realizar, principalmente a elaboração e a avaliação de documentos como o Projeto Político Pedagógico. Esses documentos orientam o trabalho pedagógico e administrativo, contudo, para se efetivarem, precisam da participação expressiva da comunidade escolar.

Quanto à participação na reformulação do PPP que acontece todos os anos, os participantes da pesquisa afirmam que, de maneira geral, sentem muita dificuldade de participar das reuniões que envolvem todo o coletivo, devido às seguintes considerações

Do PPP tive muita dificuldade, porque o PPP era discutido muito em janeiro [...] então essa aí eu vejo como uma das minhas maiores falhas como educadora dentro da escola, nesses 9 anos aí já de carreira eu praticamente nunca participei de discussões do PPP. Às vezes, só da parte dos funcionários, alguns anos quando tinha né em junho (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021)

[...] acontece em janeiro, então é bem complicado [...] era na semana pedagógica e em janeiro onde a gente está lá “doidinho” dentro da secretaria (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021)

É como disseram, é sempre em janeiro, aí fica complicado a gente participar (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento, 2021)

Para os secretários, a dificuldade de participação na reformulação do PPP está ligada ao período em que acontece a reformulação nas escolas, geralmente antes do início do ano letivo escolar, na Semana Pedagógica, quando se reúnem todos os professores. Esse momento coincide com um período de grande sobrecarga de trabalho na secretaria escolar, quando são efetivadas matrículas, transferências, grande volume de atendimento ao público. O secretário

escolar ainda realiza atribuições de aulas e jornadas de trabalho, além de outras atividades relacionadas ao início do ano letivo. Por esses motivos, de acordo com os secretários, fica quase impossível participar da reformulação do PPP nesse momento.

O Secretário Organização relatou uma experiência diferente das demais. Ele afirma que já participou de várias reuniões, principalmente com relação à questão da execução financeira, de opinar o que vai comprar ou não vai comprar. De ajudar nos cálculos para saber se os recursos serão suficientes ou não (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretário Organização, 2021).

Mesmo diante da dificuldade dos secretários, compreendemos que os participantes entendem a importância do PPP para a escola, quando a Secretária Confiança reconhece como uma fragilidade o fato de não participar ativamente. A construção coletiva do PPP representa também um meio de partilhar o poder com todos os segmentos da escola,

[...]o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p. 01).

Apesar de todos os entraves, a Secretária Comunicação e a Secretária Acolhimento relatam algumas formas de acompanhar a reformulação do PPP, mesmo que não estejam presentes no momento da aprovação coletiva que reúne toda a plenária, se esforçam de alguma maneira para se inteirarem das alterações no PPP. Conforme as declarações abaixo,

Muitas vezes mesmo quando eu não consigo estar lá no debate, o material que é produzido é mandado para mim depois, para dar uma olhada. Para eu dar uma olhada na redação do texto que foi debatido, no que foi decidido. Me pedem para falar, verificar se está dentro, se eu quero colocar ou retirar alguma coisa. Isso eles fazem bastante (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021).

Eu também recebo o documento depois, fico a par de tudo o que foi discutido lá na construção do PPP (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento, 2021).

Sobre a complexidade do contexto escolar, sempre existirão problemas, limites e barreiras, corroboramos o pensamento de Lima (2007) quando reconhece que “torna-se mais fácil ultrapassá-los quando se constrói no espaço escolar, uma pedagogia da participação e os

indivíduos se revelam autônomos, solidários, responsáveis, críticos, criativos e compromissados, dispostos a lutar pela qualidade da escola” (LIMA, 2007, p. 68-69).

Com relação à avaliação do PPP, os secretários foram unânimes em dizer que não participam

Agora com relação à avaliação eu acho que é uma falha realmente minha e inclusive da escola, porque poucas vezes eu vi parar para avaliar o que está tendo de resultado com essas ações. Se esse dinheiro está sendo aplicado. Se deu o resultado esperado. Ou se as ações estão sendo realizadas, até mesmo se as não financiáveis estão tendo resultado. Eu acho que essa é uma falha não só minha, como da escola em geral em que eu trabalhava. A gente fazia pouco esse processo de execução do PPP (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretário Organização, 2021)

Não participei de um momento de avaliação (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento, 2021)

Não participo da avaliação do PPP, não me lembro desses momentos de avaliação em grupo na escola (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021)

É, acho que a avaliação do PPP também é uma falha na minha realidade também (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021)

Sobre a participação no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, os secretários esclarecem que participaram em outros anos, mas, no momento, nenhum deles participa.

Participei cinco anos consecutivos do CDCE, e esse ano não estou. Foi uma experiência boa e ruim. Boa, porque é importante você estar no conselho, ter essa visão, incentivando os outros a participar e tudo mais. E achei ruim porque quando você está secretário da escola e está dentro do CDCE, você assume quase todo o serviço administrativo do CDCE, tudo recai sobre você [...] aí é complicado fazer tudo (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

Não participo (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021).

Participei de dois mandatos. Eu particularmente não acho bom o secretário participar do CDCE, inclusive até porque a questão da centralização das decisões, você passa a ter dois votos né, dois cargos para você dar opinião. E você poderia ter mais pessoas participando dessas decisões (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretário Organização, 2021).

Lembro da formação da Seduc, orientando, não era uma determinação, mas orientando que o secretário não estivesse num CDCE. Quando eu estava no CDCE, além de ser secretária oficial do CDCE, quando eu ia nas reuniões eu que era a secretária, eu era presidente, eu convocava reunião, eu fazia um monte de coisa. Assim, eu não fazia prestação de contas, isso eu não fazia.

Mas, eu acho que a única coisa que eu não fiz era essa parte, porque o resto, ata de reunião, enfim muita coisa (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

A Secretária Confiança explica a importância do CDCE para a escola e para a gestão democrática. Ela defende a importância de interagir para fomentar a participação. No entanto, ela declara não participar mais porque, segundo ela, as demandas da secretaria aumentaram muito. Ela relata que houve vezes de aceitar participar porque não havia ninguém que quisesse participar. (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

A respeito da participação no CDCE, o Secretário Organização também ressalta que aceitar participar só para compor a formação do Conselho é um fato que acontece porque,

[...] como secretário a gente sabe da importância de compor o CDCE, e aí como secretário a gente tem sempre aquela questão de resolver os problemas. Como a dificuldade de encontrar pessoas para formar a representação, participar, daí você coloca seu nome para resolver o problema que está ali (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretário Organização, 2021).

Quanto à participação no Conselho de Classe, outro elemento apontado como constituinte da prática de gestão democrática nas escolas, os secretários escolares afirmam que,

[...] eu acho importante por causa dessa função pedagógica do secretário [...] para criar esse entendimento de que ali também é lugar para o secretário. Porque nos primeiros que eu participei eles não entendiam, achavam que eu tinha ido só pra dar recado já que estava todo mundo reunido. Então, quando eu sentei e fiquei, segundo a Coordenação até a postura deles mudaram para debater no conselho, porque não tinham esse entendimento, muitos ainda não tem esse entendimento de que o secretário é para estar ali também né. Então, acho que a gente tem que ir nem que for para ser pedagógico, pra ensinar que temos o direito de acompanhar. O difícil é ficar a semana inteira participando do conselho de classe é muito difícil, na escola tiram a semana para fazer conselho de classe [...] gostei da demanda de fazer o conselho de classe on-line aí eu participo de todos (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Comunicação, 2021).

Na escola eram os TAEs da secretaria quem participavam, os técnicos de cada turno participavam do conselho [...] Eu participei de um ou dois, só para fazer as planilhas (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretário Organização, 2021).

Eu consegui acompanhar parcialmente [...] apenas em um conselho (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento, 2021).

Esse ano é uma meta que eu tenho, uma prioridade participar do conselho [...] Estou preocupada com o diário de classe, estou vendo muitas falhas e terei que estar no conselho (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

Quanto à participação nas reuniões da comunidade escolar e nas reuniões pedagógicas, os secretários são unânimes em dizer que sempre participaram. A participante Acolhimento acredita que o secretário está sempre presente no momento do encontro e na preparação deste, uma vez que elabora a convocação para os profissionais, as informações para a comunidade escolar, ajuda a compor as pautas, produz as atas, listas, planilhas, intermedeia os recados para a comunidade. Enfim, nessas reuniões, acredito que o secretário sempre participa (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento, 2021).

O que se percebe, pelas enunciações dos secretários no grupo de discussão comunicativo, é que cumprir as exigências feitas pelos órgãos superiores e as rotinas do trabalho ocupam grande parte do tempo do secretário escolar. Lidar com processos administrativos e demais demandas escolares exige que esse profissional esteja, na maior parte do tempo, em função dessas demandas. De acordo com a Secretária Acolhimento,

São prazos aos quais tem que ficar atento, tem prazo para encaminhar licenças médicas, tem prazo para organizar, enviar documentação de profissionais contratados, tem prazo para verificar a folha de pagamento, lançar adicional noturno dos vigias, lançar férias, lançar licenças prêmio. Tem que ligar para encontrar profissionais quando surge vaga no quadro, em casos de substituição, tem ponto dos servidores e tantas outras atribuições que se não forem feitas a escola não funciona, isto é vai faltar professor, vai faltar funcionário AAE, vai faltar gente pra fazer merenda. O colega pode ficar sem receber, o outro não vai poder sair de férias (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento, 2021).

As funções dos secretários exigem extrema responsabilidade por se tratar da vida profissional das pessoas e, quando participam como conselheiros no CDCE, acabam sendo sobrecarregados ainda mais, mesmo que não ocupem nenhuma função de diretoria (presidente, secretário ou tesoureiro). O fato de ser um membro acaba se misturando com a função de secretário da escola, por ficarem responsáveis por registro de atas, convocação de reunião, preenchimento de cheques. Nesse sentido, pelas declarações na discussão, reiteram-se as funções acumuladas, o que inviabiliza a participação efetiva dos secretários em algumas ações da gestão participativa.

Apesar de todas as barreiras que se impõem à participação, é necessário que, como educadores implicados nos rumos da escola, refletir que

A participação, assim, não é um fim e sim um meio, em vista do que não é importante por si mesma, isto é, a participação pela participação, mas, sim, pelos resultados que propicia e pelo desenvolvimento da rede de relações em vários âmbitos, que reforça o trabalho educacional e promove a vivência democrática (LÜCK, 2011, p.83).

É importante refletir sobre o fato de que, muitas vezes, os funcionários escolares ficam impedidos de participar de momentos coletivos em função da especificidade do seu trabalho e demandas que não podem esperar. Como o atendimento à mãe que aguarda no balcão da secretaria, os documentos de contratação que precisam ser encaminhados naquele momento, o atendimento ao fornecedor que entrega os itens necessários para a merenda, a limpeza das salas para o início do ano letivo, dentre outras várias que surgem no cotidiano escolar e, se não impedem, dificultam a integração dos funcionários ao coletivo.

Durante a realização do grupo, os secretários disseram que nunca haviam refletido sobre sua atuação na escola, sob o viés da participação nas práticas de gestão democrática. Refletiram que, apesar de terem ciência da importância dos mecanismos de fortalecimento da gestão democrática da escola, ainda não haviam se detido para compreenderem quais são as condições que possibilitam ou não a participação deles, e em que circunstâncias essa participação ocorre. Conforme infere a Secretária Acolhimento, “No dia a dia não temos muito tempo para parar e refletir sobre essas questões, a gente fica apagando incêndio e não tem momentos em grupo para pensar sobre nosso trabalho e nossa participação na escola” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Acolhimento 2021).

É importante ressaltar que, embora não seja o foco deste estudo, os participantes percebem uma certa desvalorização em relação aos secretários na escola. Eles afirmam a existência de um período da carreira em que houve um movimento de fortalecimento do secretário enquanto um gestor escolar, mas isso mudou.

Sobre a percepção de mudanças, os participantes revelam

[...] nos últimos dois/três anos, os secretários não estão sendo chamados para reuniões. Já chegou e-mail esse ano convocando equipe gestora, e no texto era só para coordenador e diretor. Teve situações de reuniões que chamaram só os diretores, foram discutidas coisas que era para o secretário e que não foram repassadas para mim. Muitas vezes o diretor não repassa não é por maldade, mas porque não conhece o seu trabalho, não conhece o trabalho da secretaria (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

A gente tinha um processo de fortalecimento com as formações para os secretários que vinham acontecendo [...] era um trabalho muito bem feito por

iniciativa de uma assessora e acredito que elevou o nível dos profissionais de uma maneira que, tipo assim, foi além do esperado. A questão da formação é tipo assim muito mais que conteúdo, é interação, é desenvolver proximidade, relação de confiança tanto entre os secretários e assessorias, quanto entre os secretários e secretários, escolas e escolas (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretário Organização, 2021).

Para seguir a orientação da Metodologia, organizamos as falas extraídas do ato comunicativo em uma tabela e separamos em dimensões transformadoras e exclusoras. Apresentamos abaixo a Tabela 7 com as dimensões transformadoras que são os elementos identificados que podem potencializar a participação dos secretários nas práticas de gestão democrática. E ainda apresentamos as dimensões exclusoras que são os elementos entendidos como barreiras à participação dos profissionais nessas práticas.

Tabela 7 - Dimensões exclusoras e transformadoras – eixo 3

Participação nas práticas de gestão democrática	
Dimensão exclusora	Dimensão transformadora
<ul style="list-style-type: none"> ● Não participar da reformulação do PPP devido ao período de reelaboração ● Não participar do Conselho de Classe ● Não participar do CDCE em função da sobrecarga de funções ● A sobrecarga de trabalho em função das demandas do trabalho diário e diante das exigências dos órgãos externos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Criar propostas em conjunto que possibilitem a participação de todos na reformulação/avaliação do PPP (reunião por segmento, horários alternativos) ● Fazer rodízios com os técnicos para possibilitar a participação no conselho de classe ● Conscientização dos membros do Conselho que o secretário que não esteja eleito para a diretoria tem as mesmas atribuições dos outros membros

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das falas do grupo de discussão comunicativo, 2021.

No final da pesquisa, os participantes reafirmaram a importância de espaços em que possam dialogar e refletir sobre suas práticas, como uma maneira de fortalecer suas ações para a transformação da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais de duas décadas depois de a Lei de gestão democrática do estado de Mato Grosso instituir, dentre outras coisas, uma equipe de profissionais para a gestão das unidades escolares, o secretário escolar que passou a compor a equipe gestora da escola teve seu perfil redefinido na estrutura organizacional das escolas estaduais de Mato Grosso.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi compreender a percepção dos secretários escolares sobre sua participação na gestão democrática das escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Rondonópolis/MT. Para desenvolver a investigação da pesquisa, seguimos três objetivos específicos: identificar as concepções dos secretários escolares em relação à gestão democrática; compreender como os secretários escolares entendem sua integração com a equipe gestora e investigar a atuação dos secretários nas práticas de gestão na escola.

Os participantes deste estudo foram quatro Técnicos Administrativos Educacionais lotados na função de secretário escolar em diferentes unidades educacionais da rede pública estadual da cidade de Rondonópolis, estado do Mato Grosso. A investigação se realizou por meio da abordagem qualitativa, cuja técnica principal de coleta de dados foi o grupo de discussão comunicativo, tendo como suporte de dados o questionário.

Os dados obtidos por meio do Método de Investigação Comunicativa evidenciaram as percepções dos secretários escolares a respeito de sua participação na gestão democrática das escolas estaduais de Rondonópolis. Adotar essa metodologia oportunizou que houvesse um diálogo igualitário entre a pesquisadora e os secretários, viabilizando a participação de todos desde a elaboração do roteiro de pesquisa à análise de dados. Bem como identificou práticas apontadas como transformadoras e práticas apontadas como exclusoras para a participação dos secretários na gestão democrática das escolas públicas e não só a identificação da (não) participação dos secretários.

A percepção dos secretários se revelou por meio do diálogo realizado no grupo de discussão comunicativo, pelas respostas fornecidas no questionário aplicado, e fundamentados na teoria que embasou esse estudo, como a ação dialógica de Paulo Freire (1987) e a ação comunicativa de Jürgen Habermas (2012), entre outros estudiosos.

Dividimos os objetivos específicos em três eixos de análise. No primeiro deles trouxemos os conceitos apresentados pelos secretários sobre: educação, democracia, gestão escolar e gestão democrática.

Com relação à concepção de educação, as declarações dos secretários demonstraram uma compreensão formulada sem base teórica específica, no entanto, nas análises, a concepção apresentada pelos secretários pôde ser correlacionada com as teorias da educação e com teóricos que compreendem a educação como formação humana e como prática que acontece além da sala de aula.

No que diz respeito à democracia, a concepção elaborada coletivamente pelos secretários mostrou-se mais relacionada à ideia de democracia como um regime, um modo de governo, baseado no voto e na participação. Não estabeleceram relações entre a democracia e a educação. Infere-se a possibilidade de haver uma generalização, uma vez que não foi formulada, no questionário ou no roteiro, uma pergunta que relacionasse diretamente democracia e educação.

No momento de conceituar gestão escolar, os secretários a definiram como uma forma de administrar a escola, fazendo uso de termos mais ligados ao conceito de administração empresarial. No entanto, ficou evidente que, para os secretários, gestão escolar e gestão democrática são termos muito próximos em seus significados, pois não concebem uma gestão escolar que não seja democrática.

Gestão democrática no entendimento dos secretários significa a participação de toda a comunidade escolar por meio do CDCE. O conceito elaborado contempla elementos presentes nas definições de gestão democrática, como participação, autonomia e também responsabilidade.

Por todos os diálogos, compreendemos que os secretários escolares possuem concepções teóricas sobre educação, gestão escolar e gestão democrática que os orientam para uma prática voltada para a vivência democrática. A única exceção é o conceito de democracia, cuja concepção se associa à ideia de um regime, baseada no voto ou no entendimento da maioria. Compreendemos que o referido entendimento faz parte do conceito, todavia, tal conceito não é suficiente para defini-la enquanto prática.

No segundo eixo, a percepção dos secretários se desvelou por meio da compreensão sobre a relação deles com os outros membros da equipe gestora (diretor e coordenadores). Os secretários escolares apresentaram posicionamentos diferentes sobre essa relação.

Para os secretários Comunicação, Organização e Acolhimento, a relação com a equipe gestora é considerada uma relação igualitária e dialógica, embora houvesse relatos da existência de relações rígidas, excludentes, verticalizadas, anti-dialógicas que evocam práticas autoritárias, baseadas na concepção de que o secretário tem sua atuação limitada pela necessidade de realizar práticas administrativas dentro da secretaria escolar. As reflexões

evidenciaram as contradições próprias da tomada de consciência acerca das ações de cada um sobre sua posição e interação na equipe gestora da escola.

É importante destacar que, mesmo nas escolas consideradas com práticas de relação igualitária, dialógica entre a equipe gestora, os participantes reiteram esse resultado devido a uma construção, a uma conquista obtida pelos próprios secretários ou por aqueles que ocuparam a função antes deles. Sobre essa luta, de acordo com a secretária Confiança, é algo que nunca está acabado, sempre precisa ser construído, e os secretários precisam sempre estar se (re) afirmando enquanto gestores para os outros profissionais da escola, “E agora, numa nova escola estou construindo do zero, porque de novo encontrei esse contexto aí de invisibilidade total” (Grupo de Discussão Comunicativo, Secretária Confiança, 2021).

No terceiro eixo, apresentamos as reflexões dos secretários sobre sua participação nas práticas de gestão democrática no cotidiano da escola. De acordo com os secretários, os canais de participação, compreendidos e citados como espaços de práticas de gestão democrática na escola foram: o Projeto Político Pedagógico, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, as reuniões administrativas e pedagógicas e o conselho de classe. O posicionamento dos secretários estava alinhado na afirmação de que há muitas fragilidades no que concerne à participação deles nas práticas.

Podemos concluir que o objetivo desse estudo foi alcançado, pois a partir da percepção dos secretários escolares compreendemos que, apesar de a legislação do estado de Mato Grosso estabelecer uma equipe para compartilhar a gestão das escolas estaduais, preconizar o secretário escolar como um membro dessa equipe e, portanto, agente da gestão democrática, ficou evidente que os secretários escolares, em suas práticas, enfrentam dificuldades para efetivar sua participação nesse processo. As dificuldades se encontram em diferentes ações, seja na integração com a equipe gestora, seja na prática de participação nos mecanismos de gestão democrática.

Como limitação desta pesquisa, cabe ressaltar que o estudo proposto não teve como objetivo observar as práticas dos secretários escolares, e também se limitou a investigar um número reduzido de participantes, em função da metodologia adotada. Para pesquisas futuras, recomenda-se que um leque maior de secretários sejam consultados, ou ainda que outras redes de ensino sejam exploradas.

Por sermos educadores e pesquisadores orientados pela metodologia de ação comunicativa, acreditamos que não podemos somente apontar os problemas encontrados, mas, sobretudo, orientar para alternativas de enfrentamento a esses problemas. Dessa maneira, no

decorrer do grupo de discussão foram apresentadas sugestões de mudanças para favorecer a participação dos secretários na gestão democrática, conforme apresentamos abaixo:

- Estabelecer reuniões entre os membros da equipe gestora
- Comunicação eficiente entre a equipe
- Abertura de diálogo e de trabalho em equipe
- Amplo estudo sobre as leis que regem a gestão democrática
- Esclarecimento sobre as funções do secretário na escola
- Criar propostas em conjunto que possibilitem a participação de todos na reformulação/avaliação do PPP (reunião por segmento, horários alternativos)
- Fazer rodízios com os técnicos para possibilitar a participação no conselho de classe
- Conscientização dos membros do Conselho que o secretário que não esteja eleito para a diretoria tem as mesmas atribuições dos outros membros

Ressaltamos que não pretendemos comparar ou rotular as práticas dos secretários escolares, ou das equipes gestoras das escolas públicas da rede estadual de Rondonópolis. Nem esgotar o assunto a respeito da temática, mas instigar outros pesquisadores para produzir conhecimento científico sobre o secretário escolar e também sobre os demais funcionários da educação, uma vez que cada profissional tem sua singularidade de participação na educação e na gestão democrática.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Teresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007. (p.63-71)
- ALBRECHT, N. F. M. de M. Teorias da democracia: caminhos para uma nova proposta de mapeamento. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 88, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/467>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- ALVES, V. R.T.; CAMARGO, G. S. D. A participação de técnicas administrativas educacionais na reformulação do projeto político pedagógico: um relato de experiência.. In: Anais do Congresso de Pesquisa em Educação - CONPEduc 2019. **Anais...** Rondonópolis(MT) UFMT, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/conpeduc2019/213551-A-PARTICIPACAO-DE-TECNICAS-ADMINISTRATIVAS-EDUCACIONAIS-NA-REFORMULACAO-DO-PROJETO-POLITICO-PEDAGOGICO--UM-RELATO>. Acesso em: 20/03/2022 23:02
- AMARAL, D. P. A gestão democrática das escolas como referencial político, educativo e simbólico: entrevista com o professor Licínio Lima. **Movimento-revista de educação**, v. 5, n. 8, p. 244-256, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32655>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ARAÚJO, A. C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BETTINE, M. A teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: bases conceituais. São Paulo: EACH, 2021. 1 **E-book**. DOI 10.11606/9786588503027.
- BOBBIO, N. Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.014/09**, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: 06 de ago. 2009

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 22 de novembro de 2005. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 8/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Brasília: 22 de nov. 2005

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 25 de jun. 2014.

BRAYNER, F. **Fundamentos da educação: crise e reconstrução**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

CARDOSO, C. A. Gestão democrática: entre a Lei e os fatos. **Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta**, v.3, n.2, p.179-192, 2014. Disponível em: <http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/view/171/html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CARVALHO, A.L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento cotidiano da sala de aula**. Cuiabá, MT: EdUfmt, 2005.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, M. O; DOMICIANO, C. Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educar em Revista**, [S.l.], fev. 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/70086>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CURY, C. R. J. **O princípio da gestão democrática na educação**. Salto para o futuro: séries de TV Escola 22/07/2005. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/151253Gestaodemocratica.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

DOMICIANO, C; COSSETIN, M; DRABACH, N. Gestão democrática no Estado de Mato Grosso: conquista ameaçada pela implantação de políticas educacionais conservadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 95-115, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15363>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001

DOURADO, L.F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, set. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>. Acesso em: 08 jul. 2020.

DRABACH, N. P. SOUZA. A. R. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da Educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 221-248, 2014.

Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851>. Acesso em: 22 mar 2022.

FINLEY, M. I. Tradução de Waldéa Barcellos, Sandra Bedran. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1988.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes de carreira e Área 21: história e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 361-374, jul./dez. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, 2012. Disponível em:

<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>. Acesso em: 22 Mar 2022.

GARSKE, L. M. N. **Metodologia da investigação comunicativa: um estudo sobre suas bases teórico-metodológicas**. 2016. 59 f. Relatório (PósDoutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

GOMES, A.S. **As dimensões da gestão no processo de organização escolar: significados para a equipe gestora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2017. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2520>. Acesso em: 22 Mar 2022.

GÓMEZ et al, J. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: Roure, 2006.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo I: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo II: Sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

JUNQUILHO, G. S. **Teorias da administração pública**. Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB. 182p. Florianópolis, 2010.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n.17, p.153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 Mar 2022.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 5º Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, M. R. C. **Paulo Freire e a Administração Escolar: a busca de um sentido**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LIMA, L. A gestão democrática das escolas como referencial político, educativo e simbólico. Entrevista. **Movimento-revista de educação**, v. 5, n. 8, p. 244-256, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32655>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 10º Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>. Acesso em 10 nov. 2020.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MATO GROSSO. **Constituição do estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1989.

MATO GROSSO. Secretaria de Serviços Legislativos. **Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998**. Lei da gestão democrática. Diário Oficial do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 1º. out. 1998.

MATO GROSSO. **Portaria nº 796/2019**, de 10 de dezembro de 2019. Dispõe instituição de comissão para preparação e condução do processo de seleção para a designação da função de Secretários Escolares no ano letivo de 2020.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 6.481**, de 27 de setembro de 2005. Disciplina a concessão de licença para qualificação profissional dos servidores da administração direta pública Direta,

Autárquica e fundacional do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso em nível de Mestrado ou Doutorado e dá outras providências.

MATO GROSSO. **Decreto nº 723/2020**, de 24 de novembro de 2020. Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso

MATO GROSSO. **Lei Complementar 206, de 29 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998.

MATO GROSSO. **Lei Complementar 442, de 04 de novembro de 2011**. Altera o Anexo X, da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, incluído pela Lei Complementar nº 206, de 29 de dezembro de 2004 e modificado pela Lei Complementar nº 278, de 06 de setembro de 2007, e dá outras providências.

MATO GROSSO. **Lei Complementar 50, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Em foco: gestão democrática**. MT: CONGED, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Nº 428**, de 20 de dezembro de 2016. Prorroga o mandato dos diretores escolares indicados, eleitos e designados das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso e dos Conselheiros dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar – CDCE.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Nº 563**, de 23 de outubro de 2020. Dispõe sobre os critérios e requisitos para o processo de seleção à função de Diretor Escolar na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria Nº 528**, de 18 de dezembro de 2017. Prorroga o mandato dos Coordenadores Pedagógicos efetivos eleitos, designados e indicados das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso.

MELO, R. R. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: 29a. Reunião da ANPED, 2006, Caxambu. **Anais...** 29a. Reunião da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. v. 1. p. 1-17. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/metodologia-de-investigacao-comunicativa-contribuicoes-para-pesquisa-educacional-0>. Acesso em: 22 Mar 2022.

MONLEVADE, J.A.C. **Funcionários das Escolas Públicas: Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis?**. Acorizal: Editora do Autor, 2001.

MONLEVADE, J. A.C. **Funcionários de Escolas: Cidadãos, educadores, profissionais e gestores**. 4ª Ed. Cuiabá: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012

MONLEVADE, J. A.C. **Profissionalização ou terceirização? O futuro dos funcionários da educação à luz das conquistas e desafios do presente**. Brasília: Editora do Autor, 2014.

OLIVEIRA, J.F.; MORAES, K.N.; DOURADO, L.F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. 2008. Disponível em: http://www.escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

PARO, V.H. **Administração escolar introdução crítica**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

PARO, V.H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª Ed São Paulo: Cortez Editora, 2016.

PARO, V.H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001125580>. Acesso em: 22 Mar 2022.

PARO, V.H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 Mar 2022.

PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29828202.pdf>. Acesso em: 22 Mar 2022.

PINTO, J. M.R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, n. 8-9, p. 77-96, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/xJGQv8nhmfczWSDkPvPxkxq/?lang=pt>. Acesso em: 22 Mar 2022.

ZITKOSKI, J.J. Diálogo/Dialogicidade. In. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.117-118.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: Construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Â. R. de; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57216>. Acesso em: 20 jun. 2021.

TORRES, A.; GARSKE, L. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 60-70, 2000. Disponível em:

https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/diretores_de_escola_o_de_sacerto_com_a_democracia.pdf. Acesso em: 22 Mar 2022.

VEIGA, I.P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P (Orgs). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35

WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. In: BORON, A.A.; AMADEO, A.; GONZALEZ, S (Orgs). **A teoria marxista hoje. Problemas e prespectivas**. Buenos Aires: CLASO, 2007, 417-430.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **“O secretário escolar e a gestão democrática”**, de responsabilidade da pesquisadora Gisele Silva David Camargo, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis.

A pesquisa tem por objetivo geral analisar a percepção do Servidor Técnico Administrativo Educacional – lotado na função de Secretário Escolar - como membro da equipe gestora, no processo de construção da gestão democrática nas Escolas Públicas Estaduais localizadas em Rondonópolis/MT e como objetivos específicos: Compreender os significados que os secretários escolares atribuem na relação entre o exercício de sua função e a gestão democrática; averiguar se existe democratização nas relações administrativas cotidianas, autonomia e abertura para participação efetiva do secretário escolar na gestão da escola, conforme preceito da gestão democrática; proporcionar uma reflexão crítica sobre a função do secretário nas escolas públicas estaduais para que a participação do mesmo seja significativa para a escola e contribua para a qualidade do ensino e para a gestão democrática.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em fazer parte do grupo de discussão comunicativo. Serão realizados quatro encontros, com duração de aproximadamente 60 minutos cada grupo, os locais e datas de realização serão previamente combinadas entre os participantes e a pesquisadora. Os grupos serão formados pelos participantes da pesquisa e pela pesquisadora responsável que dialogarão sobre os temas e perguntas constantes em um roteiro para grupo de discussão. Os temas estabelecidos no roteiro visam atingir os objetivos do estudo, e serão apresentados no primeiro encontro. Os registros desses encontros serão feitos por meio de gravações em áudio, transcritos e repassados ao grupo.

Os riscos relacionados à sua participação durante a execução da pesquisa são mínimos, como indisposição, cansaço físico e/ou mental, podendo também ocorrer constrangimento ou

desconforto. Dessa forma, os riscos serão minimizados por meio de medidas como agendar previamente a realização dos grupos de discussões para coletas de dados; oferecer acesso ao conteúdo e às perguntas antes da realização do grupo de discussão comunicativo; será possível remarcar a data de realização dos encontros, caso solicitado; poderá solicitar a interrupção da gravação em áudio, ou será providenciada tal interrupção, caso sejam observados desconfortos durante a coleta de dados. Será garantido o sigilo dos dados referentes à sua pessoa, seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim sua privacidade, os dados não serão divulgados de forma que você possa ser identificado/a, cada participante da pesquisa será identificado por um número de identificação e seu nome será trocado por um nome fictício. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados

Ao participar desse trabalho você estará contribuindo para momentos de reflexão e espaço para expressar suas necessidades de atuação, para produção de conhecimentos que possam vir a fortalecer a categoria dos funcionários da educação, contribuir para o fortalecimento da gestão democrática escolar e da própria democracia na escola.

Você não terá nenhuma despesa ao participar dessa pesquisa e não receberá qualquer tipo de pagamento por sua participação. Poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e sem qualquer prejuízo.

Após ser esclarecido/a sobre as informações acima, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento que está em duas vias. Uma via é sua e a outra via é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Em caso de dúvidas você poderá entrar em contato com Gisele Silva David Camargo, pesquisadora responsável, telefone (66) 99679-9920, e-mail: giseledavid05@gmail.com, com a pesquisadora Professora Lindalva Maria Novaes Garske, telefone (66) 99687-6018, e-mail: lindalvamariagarske@gmail.com ou com a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – *Câmpus* Universitário de Rondonópolis, no telefone (66) 3410-4092.

Eu, _____,
idade: _____ gênero: _____, portador do RG nº _____, CONFIRMO ter sido informado por escrito e verbalmente dos objetivos, riscos e benefícios de minha participação nesta pesquisa, CONCORDO em participar como voluntário e AUTORIZO a divulgação dos dados obtidos.

Rondonópolis/MT, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – Carta de autorização para pesquisa em campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM CAMPO

À Assessoria Pedagógica da Cidade de Rondonópolis/MT

Prezado/a Assessor/a,

Eu, Gisele Silva David Camargo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, *Câmpus* Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso, venho por meio desta, solicitar a V.S.^a autorização para realizar, a pesquisa intitulada “O secretário escolar e a gestão democrática”, sob orientação da Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske. A autorização refere-se à coleta de dados a ser realizada com 4 (quatro) técnicos administrativos educacionais, pertencentes ao quadro de servidores efetivos e estabilizados da SEDUC/MT, lotados na função de secretário escolar, atuantes em diferentes escolas estaduais da cidade de Rondonópolis/MT e que aceitem participar da pesquisa de forma livre e esclarecida. A participação consistirá na realização de grupo de discussão para coleta de dados referente ao tema da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora

Rondonópolis/MT, ____/____/____.

() AUTORIZO

() NÃO AUTORIZO

Assinatura do/a assessor/a

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Nome

Idade

Formação

Escola em que atua

Tempo de atuação como Secretário Escolar

1. Tema: Gestão democrática – Conceitos
 - 1.1 O que você entende por educação?
 - 1.2 Aponte o seu entendimento do conceito de gestão escolar.
 - 1.3 Qual é o seu entendimento sobre democracia?
 - 1.4 O que compreende por gestão democrática?
 - 1.5 O que significa, para você, a participação no âmbito da gestão da escola?

2. Tema: Articulação entre a equipe gestora
 - 2.1 Qual é a sua percepção no tocante a integração com os outros membros da equipe gestora (gestor, coordenador pedagógico e secretário escolar)?
 - 2.2 As relações vivenciadas na prática entre os membros da equipe gestora são dialógicas ou autoritárias?

3. Tema: Participação no processo de construção da gestão democrática na escola
 - 3.1 De acordo com sua percepção, as relações vivenciadas por você no âmbito da gestão são inclusoras ou exclusoras?
 - 3.2 Quais as práticas de gestão democrática participativas você identifica na gestão da escola (Conselho, CDCE, PPP)?
 - 3.3 Você tem participado do processo de construção, execução e avaliação do PPP?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO

Tempo Estimado: de 1h e 30 minutos

Apresentação das pesquisadoras, dos participantes e da pesquisa (tema e objetivos).

Elaboração de combinados para o grupo. Esclarecimento sobre os procedimentos metodológicos que irão nortear as discussões em grupo (instrumento de coleta de dados, metodologia da coleta de dados), destacar os temas que serão levados ao grupo de discussão.

Divisão em três momentos – conformes temas.

Tema: Gestão democrática - compreensões

Assuntos abordados: Compreensões sobre educação; democracia; gestão escolar; gestão democrática e participação no âmbito da gestão da escola.

Tema: Articulação entre a equipe gestora.

Assuntos abordados: O secretário escolar como membro da equipe gestora. Articulação entre os membros da equipe gestora (gestor, coordenador pedagógico, secretário escolar), as relações dialógicas/autoritárias, limitações e desafios vivenciados na prática e sua relação com a gestão democrática.

Tema: Participação no processo de construção da gestão democrática da escola.

Assuntos abordados: O cotidiano do secretário escolar, identificação de práticas e participação nas práticas de gestão democrática da unidade escolar.