



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ADRIANO SABINO GOMES

**AS DIMENSÕES DA GESTÃO NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:
SIGNIFICADOS PARA A EQUIPE GESTORA**

Rondonópolis – MT

2017

ADRIANO SABINO GOMES

**AS DIMENSÕES DA GESTÃO NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:
SIGNIFICADOS PARA A EQUIPE GESTORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Rondonópolis – MT

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

G633d GOMES, Adriano Sabino.
As dimensões da gestão no processo de organização escolar: significados para a equipe gestora / Adriano Sabino GOMES. -- 2017
140 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Lindalva Maria Novaes Garske.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Gestão democrática. 2. Organização escolar. 3. Dimensões da gestão escolar.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep: 78735-901 -
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "AS DIMENSÕES DA GESTÃO NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: SIGNIFICADOS PARA A EQUIPE GESTORA"

AUTOR : Mestrando Adriano Sabino Gomes

Dissertação defendida e aprovada em 17/03/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição :	Universidade Federal de Mato Grosso	
Examinador Interno	Doutor(a)	Ivanete Rodrigues dos Santos
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor(a)	Marcelo Soares Pereira da Silva
Instituição :	Universidade Federal de Uberlândia	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Ademar de Lima Carvalho
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

RONDONÓPOLIS,20/03/2017.

Dedico este trabalho aos meus familiares, aos meus grandes amigos e aos professores que me apresentaram ao mundo apaixonante da pesquisa, em especial, a minha orientadora. Por fim, aos gestores escolares, no anseio de provocar transformações em sua forma de administrar.

RESUMO

O processo histórico tem revelado que o modelo de administração escolar recebe influências do capitalismo, reforçando sua manutenção enquanto modelo hegemônico de sociedade. Entretanto, a partir da década de 1970, com a ascensão do enfoque sociológico, os modelos administrativos de influência positivista receberam críticas e, juntamente com o aparecimento da pedagogia do conflito antagônico a pedagogia do consenso, surgem novos modelos de administração com vistas à superação dos modelos administrativos que visam somente a manutenção da ordem social vigente. Tomando como base as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural que compreendem o paradigma multidimensional de administração da educação, desenvolvido por Benno Sander, este trabalho dissertativo busca 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. A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa na perspectiva dialética. A pesquisa se desenvolveu com nove sujeitos que integram a equipe gestora de duas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso. A coleta de dados se deu pela entrevista semiestruturada e a pesquisa documental (PPP, Regimento Interno, Atas de reuniões, Plano de Ação dos Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos e Normativas da SEDUC). Apesar de a gestão democrática ter sido implantada no Estado de Mato Grosso, em 1998, a pesquisa se desenvolveu com base nos dois últimos mandatos dos Diretores Escolares. O resultado da pesquisa demonstra 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. Apesar de a dimensão pedagógica estar presente no processo de organização, uma administração pautada à luz da eficácia pedagógica contribui para o fortalecimento do papel econômico, desconsiderando a relevância cultural como critério administrativo da educação comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Gestão democrática. Organização escolar. Dimensões da gestão escolar.

ABSTRACT

The historical process has revealed that the school administration model receives influence of capitalism, reinforcing its keeping, as a hegemonic model of society. However, from the decade 1970, with the rise of sociologic approach, the models administrative of positivist influence received criticism with arising of pedagogy of conflict antagonistic to the pedagogy of consensus, new management models have emerged with a view to overcoming administrative models that aim only the maintaining existing order. Based on economic dimensions, pedagogical, political and cultural that comprises the multidimensional paradigm of education administration developed by Benno Sander, this study aims to bring the meaning that the school director, the pedagogical coordinator and school secretary gives the organizational dimensions of the school. The methodological option was the qualitative approach in the dialectical perspective. The research was developed with nine persons that integrating the management team of two state schools. The informations was acquired through the interview half structured and research documentar (PPP, Internal Rules, Meeting Minutes, Action Plans of school director, pedagogical coordenator and relugations of SEDUC). Although democratic management has been implemented in the state of Mato Grosso in 1998, the research developed on the basis of the last two warrants of school directors. The result of reseach could show us that the school administration is based only on the economic and pedagogical dimensions which invalidate the use of the multidimensional administration paradigma of education, like a model surpass of the administration developed by the managment team at the school. Among other factors, the school struture show to be responsible the organization process based only this two dimensions. In spite of the pedagogical dimension are presente in organization process, a administration based on pedagogical effectiveness. It add to the strengthening of the burden economic, disregarding the cultural relevance of the administrative aspects of education implicate with the social transformation.

Keywords: Democratic management. School organization. Dimensions of school management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Apoio Administrativo Educacional
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEFAPRO	Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
DE	Dedicação Exclusiva
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDPE	Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola
OEА	Organização dos Estados Americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PEE	Plano Estadual de Educação
PEIP	Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PROFTAAE	Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais
RI	Regimento Interno
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
TAE	Técnico Administrativo Educacional
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Paradigma multidimensional de administração da educação e suas dimensões e critérios de desempenho.....	52
Tabela 2 – Síntese das dimensões da gestão escolar a partir da pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.....	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PASSOS METODOLÓGICOS	16
1.1 Abordagem qualitativa na perspectiva dialética	16
1.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	22
1.3 Equipe gestora: sujeitos da pesquisa	25
1.4 <i>Loci</i> da Pesquisa.....	29
1.5 Das categorias de análise.....	30
2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO SÉCULO XX: SIGNIFICADOS E ESPECIFICIDADES	34
2.1 Administração nas perspectivas do consenso e do conflito.....	34
2.1.1 Administração do Consenso	38
2.1.2 Administração do Conflito.....	41
2.2 Os enfoques analíticos da administração na educação	44
2.3 O paradigma multidimensional de administração da educação	48
2.4 As fases da administração escolar no Brasil: uma breve contextualização do período colonial à contemporaneidade	56
3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA PROPOSTA DE SUPERAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO CAPITALISTA E CONSERVADORA.....	64
3.1 A participação coletiva no processo de gestão escolar	68
3.2 O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar: mecanismo de participação dos segmentos da escola no processo de mediação da administração escolar.	73
3.3 Eleição para gestores: um mecanismo de democratização na escola.....	74
3.4 Projeto coletivo e a relevância cultural	79
3.5 Funções dos gestores escolares de Mato Grosso, diretor escolar, coordenador pedagógico e secretário escolar: organização formal.....	87
4 DIMENSÕES DA GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS SIGNIFICADOS PARA A EQUIPE GESTORA	98
4.1 A Gestão Escolar na perspectiva da equipe gestora.....	98
4.2 Participação coletiva e a gestão escolar nas escolas pesquisadas	107
4.3 As dimensões da gestão no contexto da organização escolar.....	117
4.4 A organização das escolas pesquisadas: uma organização a serviço da dimensão econômica	126
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A	141

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a gestão da educação – entendida como um conjunto de ações articuladas entre as esferas governamentais, cuja responsabilidade, no cumprimento do dever constitucional, é garantir educação de qualidade social para todos – vive dilemas de um modelo que, certamente, está longe de garantir a qualidade esperada. Pesquisas¹ realizadas têm comprovado essa ineficiência, na medida em que desvelam um quadro com dados que afetam o Estado, nos âmbitos federal, estadual e municipal, as escolas e as universidades, que não têm garantido uma formação de qualidade, capaz de assegurar a preparação do aluno, levando em consideração a sua inserção no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura.

A possibilidade de mudança do quadro atual coloca, para os profissionais da educação, a necessidade do enfrentamento a uma série de desafios, dentre os quais se destacam: primeiro, o desafio de formulação de uma sólida política de Estado para a educação e, segundo, o de conceber e adotar práticas capazes de dar forma concreta às políticas públicas educacionais no cotidiano dos sistemas educacionais, em especial, das instituições escolares.

O enfrentamento a esses desafios depende, todavia, da constante avaliação que deve ser desenvolvida acerca da relação entre a lei e a realidade e sobre a relação entre formulação e execução das políticas, como duas dimensões de um processo abrangente.

É importante destacar, também, que o enfrentamento a este tipo de situação depende da atenção dada à premissa de que os desafios apresentados, tanto na prática da educação como na sua gestão, só têm condições de serem compreendidos quando examinados no contexto das forças econômicas, políticas e culturais no interior da nação e no âmbito das suas relações de interdependência internacional. De modo específico, atentando-se para as formas concretas que essas forças assumem no espaço escolar.

Em se tratando do trabalho ora apresentado, o cenário não é muito diferente. Ele é resultado de uma preocupação com a gestão no âmbito escolar, que surge, inicialmente, da inquietação que se constituiu com base na experiência que obtive como Secretário Escolar, Diretor Escolar e Assessor Pedagógico. Posteriormente, os estudos realizados nas aulas do mestrado e no período da pesquisa permitiram construir um arcabouço teórico para compreender os vários aspectos da gestão e responder, mesmo que temporariamente, algumas de minhas inquietações.

¹ Dentre outros, pode-se citar: Paro (2003, 2011, 2016), Dourado (2007), Shimamoto (2011), Moura (2011), Rudnick (2014), Chiroto (2015) e Russo (2016).

Em 1999, concomitantemente a minha formação na faculdade de Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no município de Cáceres, Mato Grosso, iniciei a docência no município de São José dos Quatro Marcos, neste mesmo Estado. Aos poucos, fui descobrindo que ensinar só por ensinar não era suficiente, percebi que os alunos não se sentiam envolvidos com a sua própria formação.

Na tentativa de reverter a mecanização do conhecimento, os alunos e eu formamos grupos de estudos para entendermos o processo da construção das fórmulas matemáticas. Estudando os matemáticos e os filósofos que contribuíram para a construção das ideias matemáticas, percebi que começamos a construir um novo olhar para a "aula" e uma perspectiva diferente de conhecer os conteúdos da disciplina.

Em 2000, assumi o concurso público na área da educação, no cargo de Técnico Administrativo Educacional (TAE), o que me deu a oportunidade de conviver com a parte administrativa e de planejamento da escola. Passei a ter contato com os históricos escolares, com o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dos quadros de lotação de professores e de funcionários, dentre outras ações de dimensão econômica.

No início de 2003, trabalhei na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), na Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, exercendo a função de técnico. Em 2006, solicitei remoção para o município de Sinop – MT, onde permaneci até 2012. Neste município desempenhei, no primeiro momento, as funções de Secretário Escolar e, posteriormente as funções de Direção Escolar e de Assessoria Pedagógica. Na realidade obtive, nesse município, a oportunidade de concorrer à direção de uma Escola Estadual. Após vencer a eleição, assumi com a comunidade escolar a responsabilidade de construir uma escola que atendesse às suas expectativas e necessidades.

Estar na direção de uma escola pública significou, para mim, a possibilidade de reconstrução do Projeto Político-pedagógico (PPP) da instituição, em 2008, com contribuições dos segmentos da escola. É interessante enfatizar que, mesmo com todas as dificuldades, a comunidade escolar sistematizou a sua intencionalidade. O passo seguinte foi colocar em prática tudo o que foi idealizado e descrito pelos segmentos na estruturação do PPP, uma nova batalha, pois a resistência à mudança apresentou-se como uma barreira para a concretização da proposta. No mesmo ano, aconteceu uma nova eleição e continuei no cargo de gestor, dando continuidade ao projeto coletivo da escola.

Em 2011, assumi a Assessoria Pedagógica de Sinop, atuando mais fortemente como interlocutor das políticas públicas para a educação no município, estreitando a relação com a SEDUC, assumindo um papel contraditório, uma vez que, de um lado tinha que garantir que todas as ações emanadas pela Secretaria fossem cumpridas e, do outro, lutar para que as demandas de ordem administrativa, política e pedagógica das escolas do município fossem atendidas.

No processo de acompanhamento e monitoramento das escolas pude observar a carência do planejamento, notadamente, que este fosse construído de forma coletiva. Todavia, com as reuniões e discussões desenvolvidas, foi possível dar uma organicidade ao processo de gestão e das ações de desenvolvimento da política de educação no município.

Em 2012, de volta a capital do estado, Cuiabá, assumi a gerência da Unidade de Desenvolvimento Organizacional na Secretaria de Estado de Educação, função que exerci até 2015, com o objetivo de modernizar os processos das unidades administrativas desconcentradas da SEDUC. Tal experiência proporcionou-me um contato mais estreito com a gestão das políticas públicas de Educação para o Estado.

O referencial teórico, construído ao longo da graduação e no exercício das funções explicitadas, foi enriquecido a partir de 2015, com o ingresso no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR), permitindo a construção dos elementos que subsidiaram a compreensão do que estabeleci como problemática da pesquisa. Principalmente os estudos acerca das obras de Benno Sander (1982; 1995; 2007a), que trazem à tona uma discussão sobre gestão educacional, sob uma perspectiva sócio histórica, e a organização escolar a partir dos critérios administrativos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância. A partir do paradigma multidimensional de administração da educação, defendido por este autor, a organização escolar incide nas dimensões econômica, pedagógica, política e cultural, que, articuladas dialeticamente, compreendem uma gestão democrática voltada para a promoção da qualidade de vida humana coletiva. Este estudo contribuiu para a formulação da questão que norteou o projeto de pesquisa proposto.

Também me dediquei a estudar a Lei complementar 206, de 29 de dezembro de 2004, do Estado de Mato Grosso, que institui os cargos de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar como cargos de dedicação exclusiva para o exercício da gestão democrática nas escolas estaduais. As competências descritas nessa Lei revelam que a organização escolar acontece a partir da articulação entre esses cargos, na perspectiva de que

a gestão possa vir a ser desempenhada por uma equipe gestora, sob a mediação do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), instituído a partir da Lei 7040 de 1º de outubro de 1998.

Ante o exposto, o problema da pesquisa nasceu, portanto, da confluência das experiências profissionais, dos referenciais teóricos construídos no decorrer do mestrado e das normativas que formalizam o processo de gestão escolar nas escolas estaduais de Mato Grosso.

Constitui a questão da pesquisa: *Quais os significados que o Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar dão às dimensões da gestão no processo de organização da escola?*

Para discutir a presente questão, ficou definido como objetivo geral: *Analisar os significados que a equipe gestora atribui às dimensões da gestão escolar e suas implicações no processo de organização da escola.*

Do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Apontar elementos para reflexão da transposição da formalidade do modelo de gestão preconizado nas normativas para o modelo de gestão adotado no dia-a-dia escolar;
2. Compreender os significados que a equipe gestora das escolas pesquisadas dão às dimensões da gestão;
3. Apontar quais dimensões da gestão escolar norteiam o processo de organização da escola;

Sendo assim, para o desenvolvimento da pesquisa na perspectiva de atender aos seus objetivos, optei por uma abordagem qualitativa na perspectiva dialética. Para a coleta de dados utilizei-me dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e pesquisa documental. O universo da pesquisa compreendeu nove sujeitos de duas escolas estaduais, sendo dois Diretores Escolares, dois Secretários Escolares e cinco Coordenadores Pedagógicos. A metodologia adotada será descrita em um capítulo específico.

A pesquisa realizada para a elaboração de um Estado do Conhecimento acerca do tema permitiu-me obter um panorama das pesquisas voltadas para a gestão democrática. Nessa busca, pude observar que o tema é amplamente discutido, porém, no período pesquisado², não encontrei produções em que os depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo democrático

² O Estado do Conhecimento abrangeu o período de 2000 a julho de 2015. As buscas de Dissertações e Teses deram-se no banco de dados digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Domínio Público - Biblioteca Digital. Para o levantamento de artigos e discussões referentes ao tema, a pesquisa foi realizada no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

fossem analisados em conjunto. Ou seja, não encontrei pesquisas que tratassem de compreender a ação dos gestores nas dimensões econômica, pedagógica, política e cultural, bem como compreender quais os significados que o Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar, enquanto gestores do processo, dão à organização da escola.

O Estado do Conhecimento também permitiu observar o universo de autores que discutem a gestão democrática escolar, dentre os quais optei por Sander (1977; 1982; 1984; 1993; 1985; 1993; 1995; 2007a; 2007b) e Paro (1983; 1987; 2003; 2007; 2010; 2011; 2015; 2016), como principais teóricos que subsidiaram a discussão proposta nessa dissertação.

A relevância da pesquisa reside, justamente, na compreensão dos aspectos relacionados às dimensões da gestão escolar dados pela equipe gestora das escolas implicadas na pesquisa, o que possibilitou, também, elementos para uma reflexão a respeito da transcendência da formalidade do modelo de gestão preconizado nas normativas para o modelo de gestão adotado no dia-a-dia escolar, bem como para refletir sobre a participação coletiva, enquanto processo de legitimação da democracia.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta os elementos metodológicos. O segundo capítulo traz à discussão o modelo de administração escolar nas perspectivas do consenso e do conflito, o paradigma de administração da educação enquanto instrumento heurístico e praxiológico de respostas organizacionais e administrativas às atuais demandas e necessidades da escola e, por fim, evidencia as fases da administração escolar no Brasil. O terceiro capítulo busca discutir os elementos de democratização da gestão na escola e a caracterização da equipe gestora (Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar), a partir das normativas do Estado de Mato Grosso. O quarto e último capítulo apresenta a análise da pesquisa a partir de três categorias empíricas: gestão escolar, participação escolar e organização escolar.

Para finalizar, são tecidas algumas considerações a respeito da pesquisa empreendida.

1 PASSOS METODOLÓGICOS

1.1 Abordagem qualitativa na perspectiva dialética

A opção por uma metodologia de pesquisa tem por intenção organizar a maneira como vão se estabelecer os caminhos do processo investigativo. Constitui o suporte necessário para dar conta da complexidade que o objeto da pesquisa exige na tentativa de compreendê-lo. Ao se constituir como mecanismo de organização do caminho a ser percorrido pelo pesquisador, a metodologia caracteriza-se como uma bússola que o orienta, pois, "Quando está seriamente envolvido em uma investigação, o pesquisador está sempre a caminho, entre as idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa que se está à deriva, sem rumos. Pesquisar é sempre navegar com direção." (GHEDIN e FRANCO, 2006, p. 08).

Assim sendo, foi adotada uma abordagem qualitativa na perspectiva dialética, com a intenção de analisar os significados que a equipe gestora atribui às dimensões da gestão escolar e suas implicações no processo de organização escolar. A escolha dessa abordagem se dá justamente por se tratar de uma pesquisa que visa compreender a ação dos sujeitos em um determinado espaço, com influências sociais que revelam um determinado comportamento.

Nesse sentido, Chizzotti (2014) alerta para a necessidade de se apoiar em uma metodologia que permita sistematizar, cientificamente, a construção de um saber que possibilite, por sua vez, o aprimoramento do conhecimento da humanidade, defendendo que

A pesquisa, deste modo, reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para sua investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar e o seu esforço. (CHIZZOTTI, 2014, p. 19).

O processo de compreensão de mundo se dá através do contato com as outras pessoas, das leituras nos mais diversos campos, na escola, dentre outros espaços, ou seja, essa compreensão se dá em um processo dinâmico que se constitui no decorrer da vida.

Dessa maneira, mesmo que temporariamente³, o pesquisador constrói, para seu entendimento, uma postura teórica que fornece explicações aceitáveis para um determinado

³ Triviños (2015, p. 123), argumenta que todo investigador, "[...] sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas ideias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista, um buscador ou fazedor de verdades inicie seu trabalho despojado de princípios, de ideias gerais básicas."

evento, constituindo, assim, seus paradigmas⁴. Todavia, é latente a inquietação do pesquisador em compreender as situações que são postas na constituição do seu universo.

A pesquisa qualitativa torna-se fundamental para a apreensão dos significados relativos ao tema. A pesquisa, na abordagem qualitativa, afirma Chizzotti (2014, p. 28), vai ao encontro da "[...] compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais [...]". Essas interpretações do mundo, revelando seus significados, compreendem o universo da pesquisa qualitativa, um termo genérico usado, conclui o autor, "[...] para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem."

Triviños (2015, p. 120) também considera que a expressão pesquisa qualitativa é genérica, uma caracterização que "[...] pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo."

Chizzotti (2014) pontua a existência de *cinco marcos* para a evolução da pesquisa qualitativa. O *primeiro* deles remonta ao final do século XIX, quando áreas como história, antropologia, sociologia, psicologia social, economia e ciências humanas passam a não se limitar a apenas reproduzir o que exige a metodologia quantitativa das ciências naturais.

O *segundo* marco, a primeira metade do século XX, é impulsionado pelos estudos socioculturais, períodos em que a antropologia se firma como disciplina considerada distinta da história, entre outros fatores, e se abrem novas perspectivas para a análise e investigação dos fatos humanos e sociais. Dentre eles, destacam-se: o historicismo alemão, o surgimento de disciplinas que se consolidam como científicas (a História, a Antropologia, a Sociologia e a Educação), a etnografia enquanto fundamentação científica das observações da vida do outro e a criação do método interpretativo pela Escola de Chicago.

O *terceiro* marco, do Pós-Guerra até a década de 1970, é considerado pelo autor "[...] a fase áurea da pesquisa qualitativa que se consolida como um modelo de pesquisa a partir dos cânones estabelecidos nos períodos precedentes." (CHIZZOTTI, 2014, p. 52). Nesse momento os pesquisadores qualitativos assumem uma postura de contestar o modelo positivista. Apresentam-se elementos que darão vigor à pesquisa qualitativa, tais como: a

⁴ Segundo Chizzotti (2014, p. 21), "Os paradigmas caracterizam as conquistas científicas universalmente reconhecidas que, por certo período, fornecem um modelo de problemas aceitáveis pelos que praticam certo campo de pesquisa, [...]".

observação participante, a coleta partilhada de dados, a entrevista suplanta o questionário, o amplo uso das entrevistas não diretivas.

O *quarto* marco, compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, traz a uma ampliação de investimentos públicos e o surgimento de investimentos privados na pesquisa. Com essa expansão, passam a existir novas orientações e novos paradigmas, marcados pela superação das certezas positivistas, pelo questionamento das certezas únicas das pesquisas voltadas para as ciências humanas.

Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, cultura trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processo analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa criando um campo amplo de debates sobre o estatuto da pesquisa. (CHIZZOTTI, 2014, p. 54)

E, ainda, "A fenomenologia, o marxismo, o positivismo, o construtivismo buscam novos referenciais diante das questões abertas pela crítica, a ética, o estatuto da verdade, o feminismo, o Terceiro Mundo e as multidões silentes." (CHIZZOTTI, 2014, p. 55).

O *quinto* marco demarcado pelo autor, a partir da década de 1990, destaca-se pela abertura global do capitalismo e da ascensão dos programas políticos neoliberais. Na contramão do desenvolvimento capitalista, encorpam-se as análises das teorias críticas, provocando a denúncia das desigualdades subjacentes à ilusão de igualdade anunciada pelo advento da expansão capitalista.

Ressalta Chizzotti (2014, p. 56) que, nesse período, "[...] a transcrição objetiva da realidade é posta em questão: o pesquisador está marcado pela realidade social. [...] o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante."

Ambos, Chizzotti (2014) e Triviños (2015), convergem no entendimento de que a década de 1970 corresponde ao marco em que a pesquisa qualitativa começa a ganhar espaço. Momento em que se assume uma postura divergente aos positivistas e outras posturas que se apoiam na metafísica.

Partindo de bases filosóficas, Triviños (2015) aponta duas correntes que buscam responder as indagações de como se relacionam o material e o espiritual. A primeira corrente, denominada *idealismo filosófico*, considera primário o espírito, a ideia, o pensamento e a consciência. A segunda corrente, o *materialismo filosófico*, entende que a matéria existiu primeiro que o pensamento.

Os idealistas, [...], resolvem o problema da *prioridade*, afirmando que é o espírito, a ideia, o primeiro, e que o secundário é a matéria. Os materialistas, [...], elevam a matéria a uma categoria de importância primordial. Ela, o mundo objetivo, originaria as ideias, os pensamentos. Isto é o que acham os representantes do materialismo filosófico. (TRIVIÑOS, 2015, p. 21)

Para o autor, a partir da segunda metade do século XIX, o progresso da ciência possibilitou a construção das bases do materialismo dialético e histórico. Mais adiante classifica a matéria, a consciência e a prática social como suas categorias fundamentais, asseverando que o "[...] Materialismo Dialético rejeita a ideia que nega ao homem a capacidade de conhecer o mundo." (TRIVIÑOS, 2015, p. 25) e sustenta a prática social como critério de verdade. Todavia, elabora seus conceitos básicos a partir dos avanços da ciência, uma vez que está em permanente mudança.

É comum, para os autores citados, o entendimento de que o processo de significação da pesquisa seja cunhado rigorosamente. Nesse sentido, pontua Triviños (2015, p. 125), na década de 1970 surgiu a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica em reação ao enfoque positivista. Vale ressaltar, entretanto, que considera a fenomenologia conservadora, justamente por suas bases se encontrarem no idealismo, já que "[...] fugiam da crítica social e não buscavam as explicações dos fenômenos em suas raízes históricas."

A partir da necessidade de se desenvolver uma metodologia que também considerasse o contexto dos fenômenos sociais, que privilegiasse "[...] a prática e o fenômeno transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais", afirma Triviños (2015, p. 125), surge o método dialético, "[...] que é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa."

A intenção da pesquisa se firma no objetivo de analisar os significados que a equipe gestora da escola pública do Estado de Mato Grosso tem sobre as dimensões da gestão que organizam o trabalho na escola e sua implicabilidade no processo de organização escolar. Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar a ação do sujeito no campo do trabalho, ancorado pela sua postura enquanto gestor, no processo de planejamento através do Projeto Político-Pedagógico e na sua relação com o órgão mantenedor – por meio das normativas assinadas pela secretaria de educação que influenciam diretamente a organização da escola.

A perspectiva dialética apresenta-se como uma importante ferramenta para essa análise. Como afirma Frigotto (1987, p. 75), "A dialética situa-se, então, no plano da

realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos." Já para Konder (2008, p. 08), a dialética é "[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação."

Gamboa (2000), no livro organizado pela autora Ivani Fazenda, "Metodologia da pesquisa educacional", traz uma análise sobre as pesquisas realizadas no Estado de São Paulo, no período de 1971 a 1984, buscando demonstrar que a pesquisa assumida como crítico-dialética vem ganhando espaço, contrapondo-se às pesquisas quantitativas em suas variadas posturas, o que se torna mais evidente nas teses e dissertações publicadas entre 1980 e 1984, últimos anos analisados pelo autor, tendo em vista que as pesquisas assumidas como crítico-dialéticas crescem com maior intensidade, principalmente sob a ótica de combater a visão metafísica de uma sociedade estática.

A perspectiva dialética assume o enfrentamento de analisar a realidade social como um processo em movimento, de verdades relativas, de uma postura transformadora, abarcando "[...] os estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico [...]" (GAMBOA, 2000, p. 96). A proposta da pesquisa está intimamente ligada às práticas administrativa, pedagógica, política e cultural identificadas na atuação dos gestores e da análise contextualizada a partir do referencial teórico construído previamente e no processo da investigação.

Sander (1984, p. 33) argumenta que a partir da dialética material da história "[...] a sociedade evoluiria em fases cíclicas, em cada nova fase só seria possível mediante um estado de conflito ou contradição dialética com a fase anterior". Na concepção marxista, as transformações acontecem a partir dos fatores econômicos que causariam transformações na superestrutura da sociedade. Assim, prossegue o autor, para Marx, a história se desenvolveria em cinco fases subsequentes, que correspondem, cada uma, a um determinado modo de produção: oriental, antiga, feudal, capitalista e comunista. A última fase corresponderia ao estado mais adequado, aquele que poderia proporcionar a "[...] felicidade humana."

O método dialético "[...] serve como um instrumento analítico para mostrar a estreita vinculação entre conhecimento e ação, entre teoria e a realidade." (SANDER, 1984, p. 143). O autor se baseia na teoria crítica para buscar explicações no que tange à importância da

escola para a sociedade, propõe conceber a educação para a emancipação humana, e se utiliza do método dialético

[...] como instrumento para estudar e entender as contradições que caracterizam a educação em termos de teoria educacional e realidade pedagógica, em termos de reprodução e construção do conhecimento, e em termos de dominação e emancipação dos participantes da escola no contexto global da sociedade. (SANDER, 1984, p. 143).

O autor atribui à organização na perspectiva dialética a possibilidade de os estudos da organização humana centrarem sua análise na "[...] *explicação* do processo de produção, reprodução, manutenção e dissolução de arranjos organizacionais, ao invés de preocupar-se com a *descrição* neutra e acrítica, mais ou menos sofisticada, das concepções sobre as estruturas e funções organizacionais." (SANDER, 1984, p. 33 – grifos do autor).

A crítica, como postura na pesquisa, coaduna com o que Gamboa (2000) analisa nas pesquisas que se assumem como crítico-dialéticas,

[...] questionam fundamentalmente a visão estática da realidade [...]. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o "conflito das interpretações", o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam o "interesse transformador" das situações ou fenômenos estudados, [...]." (GAMBOA, 2000, p. 97 – grifos do autor).

A análise dos dados não se dá no vazio, e, sendo assim, torna-se importante salientar o conjunto de condicionantes que auxiliaram nessa análise: a reflexão do que foi vivido enquanto gestor (experiência profissional), a observação do trabalho de outros sujeitos que vivem essa experiência em um novo momento (experiência do outro) e as teorias que discutem o tema (referencial teórico), elementos fundamentais na compreensão do processo da organização escolar.

Como anunciado na introdução, a problematização da organização escolar sustenta a questão da pesquisa: *Quais os significados que o Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar dão às dimensões da gestão no processo de organização da escola?*

O aprofundamento dessa questão suscita outros questionamentos secundários, tais como: o modelo de gestão implementado nessas escolas tem como referência um viés participativo e democrático? O Projeto Político-pedagógico da escola, para além das dimensões pedagógica e econômica, é referenciado às dimensões política e cultural da gestão? O Coordenador Pedagógico e o Secretário Escolar veem sua atuação no campo da gestão? O Coordenador Pedagógico e o Secretário Escolar se compreendem como gestores e agentes

para a promoção da gestão participativa e democrática na escola? Em que medida a política do Estado de Mato Grosso reforça o entendimento nas dimensões da organização escolar?

Sendo assim, as discussões teóricas, as entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e a pesquisa documental (Escola e SEDUC), buscam trazer à tona os significados desse processo, que se dá em meio a tantas contradições, assumindo uma postura crítica diante dos dados coletados. Os instrumentos utilizados para a coleta e organização dos dados, com vistas a responder aos questionamentos propostos, constituem o tema do próximo tópico.

1.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados são de fundamental importância para a pesquisa de abordagem qualitativa, por apresentarem ao pesquisador possibilidades tanto de análise quanto da necessidade de buscar novas informações para a compreensão do problema que deu origem ao estudo. Como já sinalizado, as técnicas de coleta de dados adotadas – entrevistas semiestruturadas, notas de campo e a pesquisa documental (Escola e SEDUC) –, visam trazer à tona os significados que a equipe gestora dá ao processo de organização escolar.

A entrevista é entendida como um recurso da recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Tem por finalidade o desenvolvimento intuitivo de uma ideia sobre a maneira que os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Bogdan e Biklen (1994) assinalam que a entrevista, enquanto recurso, dá condições de analisar e comparar os dados entre os vários sujeitos envolvidos na pesquisa, respeitando, em primeiro lugar, a perspectiva dada pelo entrevistado, "[...] mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressar aquilo que sentem. O seu papel enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes de compreender os pontos de vistas dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los." (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 138).

Nesta pesquisa, a entrevista, processo que os autores acima citados entendem como uma conversa intencional, envolvendo, normalmente, duas pessoas, aconteceu com nove sujeitos (gestores escolares) em duas escolas da rede estadual. No Apêndice A podem ser observadas as perguntas elaboradas na intencionalidade de obter as informações que constituem parte fundamental na análise e significação dos dados.

O registro das impressões, em diferentes etapas da pesquisa, desde o momento em que marco as entrevistas com os sujeitos, a recolha dos materiais para a análise da pesquisa

documental e a participação nas reuniões para as quais fui convidado, compõem as notas de campo, afinal, todos os dados são importantes para a pesquisa, pois,

Depois de voltar da observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, [...]. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registra ideias, estratégias, reflexões, e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o retrato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 150 - grifos do autor).

As entrevistas aconteceram nos meses de março e abril de 2016, as transcrições foram feitas e encaminhadas aos entrevistados no mês de maio, perfizeram um total de duzentos e vinte e nove páginas de texto para análise.

As notas de campo, com o registro das impressões nas escolas, foram constituídas nos meses de março, abril e maio daquele mesmo ano. Realizei nove visitas na escola de Cuiabá e treze visitas na de Várzea Grande.

A organização da escola pauta-se em suas necessidades e interesses, como também procura atender as determinações da Secretaria de Educação. Nesse processo de significações, a gestão assume um importante papel de mediador.

A pesquisa documental torna-se outra ferramenta importante, tendo em vista que documentos podem retratar uma realidade diferente da vivida, e, assim,

É exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêm de forma favorável. [...]. Lembre-se que os investigadores não estão interessados na "verdade" como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do "verdadeiro retrato" de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à "perspectiva oficial", bem como as várias maneiras como o pessoal da escola comunica. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 180).

Segundo Triviños (2015), os documentos são considerados elementos produzidos pelo meio e podem ser internos e externos. Os primeiros representam os documentos produzidos pela escola, enquanto os segundos são documentos produzidos fora dela, mas que influenciam no andamento dos processos na comunidade escolar. Nessa perspectiva, o universo da pesquisa documental compreendeu a leitura dos documentos oficiais assinados pela Secretaria

de Estado de Educação (documentos externos, *instrumentos legais*) e o estudo dos documentos da escola, Projeto Político-Pedagógico, Atas de reuniões e Plano de Ação da equipe gestora (documentos internos).

Os documentos para análise foram obtidos no mesmo período das entrevistas. Nas escolas, foram coletadas cópias do Projeto Político-Pedagógico; das Atas de reunião com o Conselho Deliberativo Escolar, de reuniões com a comunidade e reuniões pedagógicas com os professores (dois últimos anos); Plano de Ação dos Diretores e da Coordenação Pedagógica da última eleição.

O Plano de Ação do Diretor Escolar foi requisito para a sua candidatura, conforme o estabelecido pela Portaria 317/2015/GS/SEDUC/MT, que institui o processo de seleção dos Diretores Escolares. Entretanto, um Diretor não forneceu o seu Plano de Ação sob a alegação de que não encontrara em seu computador. Fui até a Assessoria Pedagógica do município para solicitar a cópia do Plano, porém, a Assessora Pedagógica informou que o mesmo não havia entregue. A normativa exige a apresentação da proposta para a comunidade e os Diretores cumpriram esta etapa, por isso estavam aptos a serem candidatos na escola, mesmo não entregando seu plano de ação à Assessoria Pedagógica.

Situação similar aconteceu com um dos Coordenadores Pedagógicos, que declarou ter formatado o computador pessoal e perdido os dados, assim, não me encaminhou seu Plano de Ação via e-mail como os demais Coordenadores. Porém, consegui, na Assessoria Pedagógica do município, a cópia do referido plano.

Outro ponto a ser destacado foi que a Escola Democrática não encontrou, em seus computadores, o seu PPP. Uma das Coordenadoras guardara uma cópia impressa, que me prontifiquei a escanear e, posteriormente, encaminhei, via e-mail, para a escola.

Quanto aos documentos assinados pela SEDUC, fizeram parte da análise: Lei 7040 de 01/10/1998 que institui a Gestão Democrática e a eleição para Diretor Escolar; Lei Complementar 206 de 29/12/2004 que institui as competências para os cargos de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Secretário Escolar e dos demais profissionais da educação; Lei Complementar 50 de 01/10/1998 que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e a Lei Complementar 49 de 01/10/1998 que dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso; Portaria 036/2016/GS/SEDUC/MT que institui o processo de seleção dos Coordenadores Pedagógicos, Portaria 317/2015/GS/SEDUC/MT que institui o processo de seleção dos Diretores Escolares e Portaria 161/2016/GS/SEDUC/MT que institui o Projeto de Estudos e Intervenção

Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), Edital 011/2015/GS/SEDUC/MT que estabelece instruções para a realização de Processo Seletivo Simplificado PSS/2016, destinado a contratação temporária para exercer aos cargos de Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional e Portaria n. 416/2015/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino.

Os documentos foram analisados com o intuito de verificar a formalidade na organização da escola dentro das dimensões da gestão escolar defendidas por Sander (1982; 1995; 2007a), com um olhar crítico sobre suas influências no processo de organização da escola.

Para a organização dos dados, sob a perspectiva de que estes são, fundamentalmente, aquilo que se procura, no que tange ao fenômeno que se deseja estudar (TRIVIÑOS, 2015, p. 140), recorri à perspectiva de triangulação na coleta de dados, em que se pode observar os processos e produtos elaborados pelo pesquisador (entrevistas semiestruturadas e notas de campo), elementos produzidos pelo meio (documentos da escola e da SEDUC), capítulos teóricos e a análise de dados.

As recomendações de Chizzotti (2014, p. 126-132), no que se refere às especificações dos tipos de documentos para análise, objetivo delineado, análise descritiva em que se decompõe a comunicação em categorias e, por fim, a análise de dados, também foram seguidas com rigorosidade.

Assumir uma perspectiva crítica exige que se detenham ao máximo as possibilidades de análises com vistas a uma crítica social em relação à organização da escola. Enquanto pesquisador iniciante, apoiei-me nessas técnicas para diminuir a possibilidade de escapar ao olhar o que dizem os dados coletados.

1.3 Equipe gestora: sujeitos da pesquisa

Conforme já sinalizado, os sujeitos da pesquisa constituíram-se da equipe gestora da escola: Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar. A utilização do termo

"gestores" se dá a partir da Lei Complementar 206 de 2004, que, em seu artigo 3º, inciso II, estabelece quais são os cargos de dedicação exclusiva.

O universo da pesquisa empírica foi constituído por duas escolas públicas estaduais situadas nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande. Os principais critérios para a escolha dos sujeitos participantes foram:

- Diretor Escolar: estar em seu segundo mandato, ter sido eleito pelo menos no último mandato e ter uma boa relação com a comunidade escolar.

- Coordenador Pedagógico: ter sido escolhido pelos seus pares.

- Secretário Escolar: ser um Técnico Administrativo Educacional efetivo.

O fato de haver duas escolas envolvidas na pesquisa não a caracteriza como indução analítica modificada ou método comparativo constante (BOGDAN e BIKLEN, 1994), uma vez que a pesquisa se volta ao sujeito. Com vistas a ampliar o universo de análise, optei por, dentro dos critérios já mencionados, trabalhar com pelo menos dois Diretores, dois Secretários e dois Coordenadores Pedagógicos. Nesse sentido, obrigatoriamente, a pesquisa aconteceria em mais de uma escola, uma vez que as escolas públicas estaduais de Mato Grosso possuem apenas um Diretor Escolar e um Secretário Escolar por escola e, por conseguinte, para atingir o número desejado de sujeitos, seria necessária a inclusão de mais do que uma escola.

Já o número de Coordenadores Pedagógicos varia conforme o número de alunos da escola, quantitativo estabelecido pelas normativas assinadas pela SEDUC. Assim sendo, o montante de participantes do perfil de Coordenador Pedagógico se estabeleceu em etapas: a primeira etapa foi cumprida com a aceitação do Diretor Escolar e a segunda, quando os outros integrantes da equipe gestora aceitaram participar da pesquisa, perfazendo um total de cinco Coordenadores.

Outros critérios agregados para a realização da pesquisa foram: a autorização para gravar os áudios da entrevista semiestruturada, o fornecimento dos planos de ação de cada gestor (plano exigido pela SEDUC, através de normativa específica para candidatura aos cargos de Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico) e da autorização para fazer cópias dos documentos e Atas produzidos na escola.

Inicialmente, fui até a Secretaria de Educação, na Superintendência de Gestão Escolar a fim de solicitar a relação de Diretores que estivessem em seu segundo mandato consecutivo. Apresentei o projeto de pesquisa à Superintendente de Gestão Escolar nomeada naquele período e expliquei os critérios de escolha dos sujeitos. Mediante a exposição do projeto e dos

critérios para a escolha, uma técnica do setor forneceu uma relação com trinta e dois Diretores reeleitos dos municípios de Cuiabá e Várzea Grande.

A Superintendente e a técnica do setor indicaram apenas duas escolas que, segundo a sua análise, atenderiam os critérios estabelecidos: uma escola situada em Cuiabá e outra localizada em Várzea Grande.

Identificados os dois Diretores em potencial, como sujeitos da pesquisa, por ocasião de um encontro com todos os diretores dos dois municípios, no dia 19 de fevereiro de 2016, na Escola Estadual Presidente Médici, em Cuiabá, conversei com a Diretora da escola de Cuiabá e com o Diretor da escola de Várzea Grande, explicando o interesse da pesquisa, os critérios de escolha dos sujeitos, e ambos concordaram em participar. Posteriormente, estive na escola conversando com os Coordenadores Pedagógicos e Secretários Escolares, que também acordaram a sua participação.

A partir do aceite da equipe gestora e tendo cumprido o rito do critério da escolha, tenho os seguintes sujeitos da pesquisa: dois Diretores Escolares, dois Secretários Escolares e cinco Coordenadores Pedagógicos, perfazendo um total de nove sujeitos.

Cumpra ressaltar que, no tocante à identificação tanto dos sujeitos como das escolas, optei pelo uso de codinomes, já que não houve um consenso entre os sujeitos investigados, considerando que, ao serem consultados, um Coordenador Pedagógico escolheu usar um nome fictício, outro, deu liberdade ao investigador para escolher um nome fictício e um Diretor decidiu pelo uso de seu primeiro nome, por ser composto. Quando se tratar das escolas, utilizarei a seguinte identificação: Escola Equidade, para a escola localizada no município de Cuiabá, e Escola Democrática, para a escola situada em Várzea Grande.

Quanto à equipe gestora, considerando o momento de luta e ameaças de retrocessos que a educação do Estado de Mato Grosso tem vivido, são oportunas as identificações:

1. Para a equipe gestora da Escola Equidade: *Resistência* para a Diretora, *Qualidade* para a Secretária, *Luta e Igualdade* para as Coordenadoras Pedagógicas.

2. Para a equipe gestora da Escola Democrática: *Diálogo* para o Diretor, *Democracia* para a Secretária, *Diversidade*⁵ para o Coordenador Pedagógico, *Cultura e Currículo* para as Coordenadoras Pedagógicas.

A *Diretora Resistência*, sessenta anos de idade, tem trinta anos de educação, faz três anos que está no cargo de Diretor na Escola Equidade. Possui uma larga experiência em

⁵ O Coordenador Pedagógico optara pelo codinome Yaskara, segundo ele, por ser seu nome de guerra. Buscando manter a lealdade da escolha de seu nome e do contexto de luta em que a Educação de Mato Grosso se encontra, considereei apropriado denominá-lo sob o codinome de *Diversidade*.

gestão, somando dezessete anos no respectivo cargo. Ela conta que o processo se deu ora por indicação da SEDUC, ora por eleição. Nessa última escola, o primeiro mandato foi via indicação e o segundo mandato foi via eleição. No segundo mandato, ela disputou o cargo com um Apoio Administrativo de outra escola, mas ganhou com a maioria dos votos. De acordo com ela, o bom trabalho que realizou em parceria com a comunidade escolar garantiu sua vitória. Tem nível superior completo em licenciatura plena na área de ciências humanas e sociais.

O *Diretor Diálogo*, cinquenta e um anos de idade, tem vinte e oito anos de educação, está no terceiro ano no cargo de Diretor na Escola Democracia. Ocupou o respectivo cargo uma vez, antes de ser eleito, quando foi indicado pela SEDUC, e, nas duas últimas vezes, foi eleito pela comunidade. Ele declara que no primeiro ano em que foi candidato houve disputa com outro professor, mas a maioria da comunidade escolar votou nele, com base no trabalho realizado anteriormente. Tem nível superior completo em licenciatura plena na área de linguagens.

A *Secretária Qualidade* tem vinte e seis anos de idade, quatro anos de educação, há três anos que está na Escola Equidade e tem o mesmo tempo de cargo de Secretária Escolar. É Técnica Administrativa Educacional, efetiva, formada em licenciatura plena na área de linguagem e possui mestrado em educação.

A *Secretária Democracia* tem quarenta e nove anos de idade, trinta e três anos de educação, quatro anos no cargo de Secretária Escolar, tem o mesmo tempo na Escola Democrática. É Técnica Administrativa Educacional, efetiva, formada em licenciatura plena na área de ciências humanas e sociais. Ela revela que já foi Diretora Escolar em outra escola do município, e, portanto, considera que possui experiência na área de gestão escolar.

A *Coordenadora Luta* tem quarenta e nove anos de idade, vinte quatro anos de educação, há dois anos na Escola Equidade, tem o mesmo tempo no cargo de Coordenadora Pedagógica. Já trabalhou em outros setores da educação, bem como em outros cargos indicados pela SEDUC. Ela conta que passou no processo seletivo e foi eleita pelos pares na escola. Tem nível superior completo em licenciatura plena na área de linguagens, especialização em linguística.

A *Coordenadora Igualdade* tem quarenta e um anos de idade, nove anos de educação, três deles na Escola Equidade. Tem seis anos de experiência no cargo de Coordenadora Pedagógica. Passou no processo seletivo e foi eleita pelos pares na escola, está no segundo ano de coordenação. Tem nível superior completo em licenciatura plena na área das exatas.

A *Coordenadora Currículo* tem quarenta e quatro anos de idade, dezessete anos de educação, há dezesseis anos que está na Escola Democrática. Está no segundo ano de experiência no cargo de Coordenadora Pedagógica. Também passou no processo seletivo e foi eleita pelos pares na escola. Tem nível superior completo em licenciatura plena na área ciências humanas e sociais, possui mestrado na área.

A *Coordenadora Cultura* tem quarenta e um anos de idade, vinte e um anos de educação, três anos e meio que está na Escola Democrática. Este é o seu primeiro ano no cargo de Coordenadora Pedagógica. Passou no processo seletivo e foi eleita pelos pares na escola. A princípio, diz ela, não se imaginava ocupando o cargo, pois adora a sala de aula, é a "praia" dela, mas está gostando da experiência. Tem nível superior completo em licenciatura plena na área de linguagens, especialização em literatura, tem mestrado em educação.

O *Coordenador Diversidade* tem quarenta e dois anos de idade, vinte e quatro anos de educação, vinte e um deles na Escola Democrática, tem cinco anos de experiência no cargo de Coordenador Pedagógico. Passou no processo seletivo e foi eleito pelos pares na escola. Já ocupou outros cargos indicados pela SEDUC, mas relata que prefere trabalhar na escola. Tem nível superior completo em licenciatura plena na área de linguagens.

1.4 Loci da pesquisa

A *Escola Equidade*⁶ localiza-se no município de Cuiabá, em um bairro próximo a um dos shoppings do município e atende alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental. Até o mês de maio do ano de 2016 atendia quinhentos e quarenta e dois alunos, distribuídos nos turnos matutino (262 alunos) e vespertino (280 alunos). A maioria dos alunos atendidos tem sua residência próxima à escola. Possui CDCE, o Presidente e o Tesoureiro são do segmento de professores e o Secretário é do segmento de funcionários.

O quadro de profissionais é composto de vinte e um professores efetivos, vinte e um professores contratados, três técnicos administrativos educacionais efetivos, quatro técnicos administrativos educacionais contratados, cinco apoios administrativos educacionais efetivos e doze apoios administrativos educacionais contratados. O quadro de efetivos soma vinte e nove profissionais da educação (43,93%) e trinta e sete profissionais são contratados (56,07%).

⁶ Dados fornecidos pela Secretária da Escola, encaminhados via e-mail no dia 23 de maio de 2016.

A *Escola Democrática*⁷ localiza-se no município de Várzea Grande, em um bairro próximo ao centro do município e atende alunos do Ensino Médio. Até o mês de maio de 2016 atendia mil quinhentos e trinta e dois alunos, distribuídos nos turnos matutino (526 alunos), vespertino (520 alunos) e noturno (486 alunos). A escola atende alunos de quarenta e oito bairros do município. Possui CDCE, o Presidente e o Secretário são do segmento de funcionários e o Tesoureiro é do segmento de professores.

O quadro de profissionais é composto de quarenta e seis professores efetivos, trinta e um professores contratados, três técnicos administrativos educacionais efetivos, oito técnicos administrativos educacionais contratados, sete apoios administrativos educacionais efetivos e quinze apoios administrativos educacionais contratados. O quadro de efetivos soma cinquenta e seis profissionais da educação (50,9%) e cinquenta e quatro profissionais são contratados (49,1%).

1.5 Das categorias de análise

O sistema de codificação dos dados, ou seja, a forma de organizá-los, se apresenta em categorias. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 221), "As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados."

Uma vez assumida a perspectiva dialética como norteadora na análise e compreensão dos dados, é pertinente trazer o entendimento de categorias para essa linha de pesquisa. Nesse sentido, Triviños (2014, p. 55) entende que as categorias, para o marxismo, "[...] se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. [...] o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, "e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência"⁸."

Para chegar às categorias de análise, utilizei-me das seguintes fontes de dados: entrevista semiestruturada, documentos recolhidos nas escolas e os assinados pela SEDUC.

Na primeira etapa, concomitantemente às leituras do aporte teórico que subsidia as discussões, foram realizadas as nove entrevistas com os sujeitos da pesquisa, gravadas e posteriormente transcritas. Imediatamente após a transcrição, fiz o exercício de ouvi-las repetidamente, a fim de corrigir os erros eventualmente cometidos na transcrição. Encaminhei, por e-mail, para cada sujeito da pesquisa, a sua entrevista transcrita, com o

⁷ Dados fornecidos pela Secretária da Escola, formulário de dados entregue em mãos no dia 30 de maio de 2016.

⁸ ACADEMIA DE CIENCIAS DE LAURSS. (DICCIONÁRIO DE FILOSOFIA apud TRIVIÑOS, 2014, p. 55).

intuito de que ficassem cientes do trabalho realizado e para possíveis contestações. Importante ressaltar que este texto foi encaminhado sem nenhum refinamento, somente com o exercício de ouvir e transcrever o áudio. Mas, para a utilização dos excertos no corpo da dissertação, foram excluídos jargões, repetições de palavras, frases não concluídas e conversas que fugiram da temática abordada na pesquisa.

Os documentos fornecidos pela escola (Projeto Político-Pedagógico, Planos de Ação e Ata de reuniões) e os documentos da SEDUC (normativas), foram organizados na perspectiva de compreender quais dimensões são trabalhadas na organização escolar.

O olhar para os dados assume uma perspectiva dialética, ou seja, pensar nas contradições da realidade, considerando as permanentes transformações que essa realidade sofre. Assim sendo, as ideias dos sujeitos, suas experiências pessoais, suas concepções acerca da Gestão Escolar e sua relação com a SEDUC, combinados criticamente com o referencial teórico discutido, forneceram subsídios para um posicionamento frente ao problema levantado na pesquisa.

Netto (2011, p. 53) deixa claro que as categorias de análise precisam respeitar o movimento do objeto pesquisado, uma vez que "[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador". Chizzotti (2014) considera que as categorias correspondem a uma organização do material coletado, possibilitando a sua análise. Nas palavras do autor,

[...] as categorias servem para dispor os elementos do conteúdo. Variam em cada análise em função dos objetivos e hipóteses e podem ser meramente descritivas (categoria de assunto) ou interpretativas (categoria de opinião, de valores). Devem ser sempre homogêneas, caracterizadas por um critério de classificação; objetivas de tal modo que, diante dos mesmos elementos, outros observadores possam classificar na mesma categoria; pertinentes, enquanto correspondam aos objetivos desejados; exclusivas de tal forma que um elemento figure em somente uma categoria; e exaustivas, arrole todo o documento a ser analisado. (CHIZZOTTI, 2014, p. 130).

A escolha das categorias se deu basicamente por motivos que apontam a organização escolar dentro das dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. Como uma categoria de análise, *a participação*, segundo Sander (1984, p. 146), "[...] favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual na experiência coletiva." O autor considera que a democracia e a participação são conceitos associados, em que a democracia assume uma mediação política e a participação é o processo político. E ainda, que a cultura abarca tanto o contexto da prática pedagógica quanto o exercício da administração da

educação, desde que o objetivo seja voltado para a qualidade de vida humana coletiva. Assim, nas palavras do autor, "O pressuposto fundamental desta afirmação é o de que o caminho político para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na educação e na sociedade é o da *participação*." (SANDER, 1984 p.146 – grifos do autor).

Longe de atribuir a mesma significação à dimensão política que se orienta pela efetividade como critério administrativo e a dimensão cultural que se orienta pela relevância como critério administrativo, a *participação*, como categoria de análise, abarca a essência dessas dimensões no processo de organização da escola. "Na realidade, a administração da educação é um processo dirigido por e para seres humanos agindo e interagindo no seio de um sistema educacional cada vez mais complexo." (SANDER, 1995, p. 66).

A participação, enquanto competência política, percebe as influências internas e externas para formular ações estratégicas para a satisfação da comunidade escolar e da sociedade. Enquanto competência cultural, respeita as especificidades de sua comunidade, reflete sobre a relevância das ações estratégicas para o benefício comum com vistas à "[...] plena realização dos participantes do sistema educacional e da sociedade como um todo." (SANDER, 1995, p. 69).

Os capítulos teóricos buscam reconstruir a administração escolar a guisa de uma relação com a construção histórica da sociedade. Essa relação se dá no decorrer do processo em que se verifica que em muitos momentos a escola se apresenta como produtora e reprodutora de trabalhadores "qualificados" para atender as especificações do mercado e, antagonicamente, como instrumento para promoção da transformação social com vistas à qualidade de vida humana coletiva.

Nesse processo, a administração escolar torna-se uma importante ferramenta de mediação, encarrega-se da organização da relação dos homens entre si (PARO, 1987) para a consecução de um determinado fim. A equipe gestora articulada com os segmentos escolares, em especial com o Conselho Deliberativo Escolar, responsabiliza-se pelo processo de organização, de tal modo que as estratégias construídas coletivamente atendam os objetivos almejados para a educação.

O paradigma multidimensional de administração da educação (SANDER, 1982, 1995, 2007a), se apresenta como uma ferramenta superadora da administração tradicional que se encontram enraizados nas escolas. A articulação dialética entre as dimensões é fundamental, permite a presença das outras dimensões da administração de modo que não haja o superordenamento de nenhuma delas sob a dimensão cultural.

A construção teórica leva ao entendimento que o paradigma por si só não garante a gestão democrática – a participação coletiva, a eleição de diretores e o projeto coletivo da escola são condicionantes fundamentais para a confluência de uma gestão efetivamente democrática.

O significado de *gestão escolar e participação coletiva* – dados pela equipe gestora –, se apresentam como elementos condicionantes para a construção de uma gestão democrática na escola. Consequentemente, esses significados e sua relação com a SEDUC e com a comunidade, efetivamente, contribuem para que a equipe gestora atue em maior, menor ou nenhuma intensidade nas dimensões da administração escolar. Por exemplo, o corolário das dimensões política e cultural está intrinsecamente ligado ao entendimento que a equipe gestora tem sobre o papel da educação na sociedade. Para que estas dimensões sejam consideradas no processo de *organização da gestão na escola*, a ideia de transformação social precisaria estar presente nos significados dos gestores.

Diante do exposto, organizei a análise dos dados em três categorias empíricas: *gestão escolar*, *participação coletiva* e *organização escolar*. O último capítulo desta dissertação apresenta a análise dos dados a partir dessas categorias.

2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO SÉCULO XX: SIGNIFICADOS E ESPECIFICIDADES

No presente capítulo, a pretensão é discutir as bases conceituais da administração na perspectiva do consenso e do conflito, uma vez que a atividade administrativa não se dá no vazio, as condições históricas e contextuais são determinantes para os modelos de administração adotados na educação. Desta forma a administração "está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes." (PARO, 1987, p. 13).

Apresenta, também, o paradigma multidimensional de administração da educação defendido por Sander (1982; 1995; 2007a) pautado na construção e reconstrução da administração da educação no contexto internacional, que se apresenta como possibilidade de resposta frente aos desafios administrativos e organizacionais da educação. Sua construção se dá a partir dos enfoques analíticos na administração pública e da gestão da educação na América Latina, orientada pelos critérios administrativos da eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Com base em Sander (2007a), a última parte deste capítulo compreende uma breve reconstrução histórica da administração no Brasil, em especial, a reconstrução do paradigma multidimensional de administração da educação a partir de quatro fases da administração do Brasil República: fase organizacional, fase comportamental, fase desenvolvimentista e fase sociocultural.

2.1 Administração nas perspectivas do consenso e do conflito

A Revolução Industrial e a mudança de cultura religiosa são dadas por Sander (1984), como o momento em que ocorre a explosão organizacional na sociedade. Influenciados pelos fatores políticos, sociais, psicológicos e principalmente econômicos, levam a sociedade a buscar, nas organizações, sua modelação de vida.

Na moderna sociedade organizacional, observa-se uma atrofia do *homem racional* e do *homem político*, tal como foi concebido por Platão e Aristóteles, para dar lugar a um *homem econômico* e ao *homem social*, que se desenvolveu dentro da própria lógica econômica dos últimos séculos, particularmente do século XX. (SANDER, 1985, p. 10 – grifos do autor).

Nessa perspectiva de construção, Sander (1984, p. 10) define, de forma geral, a organização como sendo: "[...] organização formal como unidade social constituída de indivíduos ou grupos de indivíduos, incluindo seu sistema de relações recíprocas, com o objetivo de estudar e resolver problemas de interesse comum". Sob o pilar dessa definição, o autor considera que o positivismo e o marxismo, apesar de terem orientações opostas, se apresentam com maior força na discussão sobre a busca da definição de organização.

Para os autores de orientação funcionalista, embasados na teoria dos Sistemas, Sander (1984, p. 12), esclarece que "[...] a organização é um sistema social em que as pessoas ou elementos componentes integram funcionalmente para a consecução de objetivos externos."

Na interpretação marxista, a organização é concebida como um "[...] fenômeno concreto e multidimensional marcado por contradições que minam continuamente suas características existentes." (BENSON apud SANDER, 1984, p. 12).

Para a análise da administração de educação nas perspectivas do consenso e do conflito, Sander (1984) considera o positivismo e o marxismo como correntes opostas, mas que ganham força na discussão dos modelos de administração percebidos na educação. O autor apresenta a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito, com suas raízes respectivamente no positivismo e no marxismo, como modelos que buscam compreender o sistema educacional. Logo, se faz necessária uma breve exposição da proposta pedagógica de cada corrente.

A *pedagogia do consenso* tem suas raízes no positivismo, no organicismo e posteriormente no funcionalismo sociológico associado à tradicional teoria dos sistemas. Esse enfoque é apresentado como uma corrente teórica que busca compreender o fenômeno educacional em seus aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, tecnológicos e pedagógicos. Sander (1984) destaca o positivismo de Comte, o organicismo evolucionista de Spencer e, posteriormente, o rigor metodológico de Tönnies e Durkheim, assim como a teoria de sistemas em que se destacam Pareto, Merton e Parsons.

Os educadores de orientação funcionalista têm um vínculo íntimo com os objetivos educacionais, a educação tem caráter dependente da sociedade. Nesse sentido "A formulação dos objetivos é particularmente crucial, pois os objetivos determinam consideravelmente a distribuição de recursos." (SANDER, 1984, p. 69). O autor atribui a essa preocupação o motivo pelo qual os educadores dessa corrente se voltam à formulação dos objetivos educacionais com vistas a atender as demandas externas e a deixar em segundo plano o interesse dos grupos internos, como os de professores e alunos.

Algumas contribuições do funcionalismo são destacadas por Sander (1984), sendo elas: a importância da interação entre a organização e a sociedade, enfoque interdisciplinar, capacidade descritiva e o valor das consequências não-intencionais dos participantes da organização educacional. Mas alerta quanto à sua limitação:

A pedagogia baseada nesses princípios é uma pedagogia preocupada fundamentalmente com a transmissão do conhecimento e com o progresso da humanidade, salvaguardando a manutenção estrutural da sociedade relegando ao plano secundário a mudança social. (SANDER, 1984, p. 74).

A *pedagogia do conflito* é considerada pelo autor como a antítese da pedagogia do consenso, tem suas raízes nos princípios filosóficos e políticos de Marx e Engels.

Dentre os autores que influenciam a pedagogia do conflito, Sander (1984), destaca Bourdieu, teórico da reprodução estrutural (estrutura social e cultural) e Berstein, pensador da transmissão cultural (valores e códigos sociais). Apesar de possuírem diferentes enfoques, o autor considera que ambos estudam o problema da reprodução. Destaca, ainda, Althusser, que faz uma análise crítica da escola em seus contextos econômicos, políticos e sociais e nega a sua neutralidade, caracterizando-a como "aparelho ideológico do Estado". Da mesma forma, Gramsci, que apesar de não ser educador, mas, por preocupar-se com as questões mais abrangentes da sociedade, subsidia as construções teóricas, principalmente, com seus conceitos de dominação e hegemonia, e contribui para que os autores da educação possam pensar dialeticamente, entre eles, Freitag, Freire, Gadotti, Saviani.

Tendo por máxima a crítica à educação liberal, os autores da pedagogia do conflito, "[...] têm como objetivos comuns a avaliação crítica da educação liberal e a concepção de uma alternativa pedagógica voltada para a emancipação humana e a transformação social." (SANDER, 1984, p. 79). Cada um desses autores traz contribuições individuais à pedagogia do conflito, porém, compreendem o quão importante são a ideologia e o papel do poder na escola e na sociedade.

Diferentemente da pedagogia do consenso, que se utiliza da psicossociologia para o debate pedagógico, valorizando a ordem, o equilíbrio, a continuidade e a harmonia, a pedagogia do conflito constrói sua teoria enfatizando a problemática política no debate pedagógico, o papel do poder e da contradição, utilizando o método dialético para a análise crítica de suas construções teóricas. Sander (1984), pontua que,

Do ponto de vista de seu conteúdo intrínseco, em particular a perspectiva crítica radical, a pedagogia do consenso se identifica com a manutenção do

status quo, da ordem e da coesão social em função dos interesses das classes dominantes da sociedade, enquanto que a pedagogia do conflito, em particular a vertente marxista, se preocupa com a emancipação coletiva e a transformação social, identificando-se com a classe dominada, os grupos oprimidos e a alienação das minorias favorecidas. (SANDER, 1984, p. 86).

A autopreservação do sistema vigente é apontada como uma barreira a ser ultrapassada pelo conflito, que tem por papel "[...] estimular a crítica e expor as contradições no sistema educacional como parte de uma estratégia política que visa à mudança social através da conscientização." (SANDER, 1984, p. 87), essa abertura será maior ou menor conforme a estrutura social vigente.

Especificamente, para o estudo da administração na educação, à luz das correntes teóricas que constituem a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito, Sander (1984) elege a *mediação* como categoria formal e concreta, argumentando que considera a administração como mediadora na complexa relação múltipla que ocorre entre pessoas, entre grupos, entre fenômenos e elementos dentro dos sistemas de ensino e entre o sistema de ensino com a sociedade (instituições econômicas, culturais e políticas). Nas palavras do autor,

Geralmente, as definições formais de mediação a caracterizam como categoria secundária ou acessória da realidade. De acordo com essas definições, a mediação desempenha um papel instrumental entre partes ou fenômenos substantivos de determinada realidade. No entanto, a dinâmica concreta das organizações sociais e da sociedade como um todo mostra que a mediação é um processo essencial e substantivo, pois ela é parte intrínseca do conjunto de fenômenos componentes do todo social. Na realidade, a mediação como categoria concreta limita e determina significativamente as forças componentes do sistema social. (SANDER, 1984, p. 103)

Nota-se que a mediação está presente na relação constituída entre a instituição, a sociedade e os indivíduos. Nessa dinâmica de inter-relações, o autor define a mediação como categoria. Outro ponto destacado são os objetivos educacionais que geram satisfação para o indivíduo e para a sociedade, constituindo, assim, a *mediação interna* e a *mediação externa*. As características dessas mediações, dadas por Sander (1984), são:

- Mediação interna: refere-se aos processos ou às relações recíprocas entre as pessoas, grupos, fenômenos e elementos que ocorrem dentro das organizações.
- Mediação externa: define as relações recíprocas entre as organizações (e as pessoas, grupos, fenômenos e elementos componentes) e seu meio ambiente.

O autor classifica como agentes de mediação interna e externa do sistema educacional a docência, a supervisão do ensino, a orientação educacional e a administração da educação. E

considera a administração da educação como mediadora entre as pessoas, os grupos, os fenômenos e os elementos componentes do sistema educacional, entre o sistema educacional e outras organizações sociais.

Subsidiados pela pedagogia do consenso e pela pedagogia do conflito, os dois próximos tópicos apresentarão os modelos de administração descritos por Sander (1984), considerando a teoria de sistemas, teoria organizacional, a mediação como categoria e como critério orientador: qualidade de vida humana coletiva.

2.1.1 Administração do Consenso

A administração do consenso tem suas bases na pedagogia do consenso, com raízes no positivismo e funcionalismo, das teorias clássicas e psicossociais de organização e administração.

As características marcantes desse modelo de administração, segundo Sander (1984), são: a) manter a ordem, o equilíbrio, a harmonia e a integração com os objetivos da sociedade; b) a obtenção da integração e da coesão social; c) a satisfação das necessidades sociais; e d) a reprodução cultural e estrutural da sociedade.

As características elencadas estão diretamente ligadas ao interesse de alcançar eficiente e eficazmente os objetivos organizacionais. A *mediação comportamental* é a categoria de mediação nesse modelo de administração.

A administração do consenso utiliza-se da teoria dos sistemas⁹ como ferramenta analítica para os estudos do sistema educacional. Sander (1984) apresenta três modelos ou paradigmas da educação, com seus respectivos tipos de mediação em função das dimensões internas do sistema educacional (dimensão individual e dimensão institucional). Esses três modelos sintetizam o modelo de administração do consenso. São eles: administração burocrática, administração idiossincrática e a administração da integração.

⁹ Compreender a educação como sistema pressupõe um esclarecimento acerca da própria teoria de sistema, que tem o seu surgimento na década de quarenta, contexto em que o enfoque comportamental se manifesta em reação ao enfoque tecnocrático inspirado nas práticas tradicionais. Sander caracteriza sistema como "[...] um conjunto de entes ou elementos inter-relacionados que funcionam como um todo organizado para alcançar determinados objetivos" (SANDER, 1985, p. 10). Outra definição é dada por Saviani (2014, p. 04), ao argumentar que "[...] 'Sistema' é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante.". O elemento básico da teoria de sistemas, segundo Sander (1993), é o da totalidade ou globalidade, na perspectiva de construção do modelo adaptativo para as ciências sociais. O autor aponta que "Ao caráter de totalidade associa-se o de multidimensionalidade ao invés de unidimensionalidade, o de interdependência dos fenômenos ao invés do de dependência ou independência. A perspectiva multidimensional associada à interdependência faz um chamamento à interdisciplinaridade." (Ibid., p. 336).

A *administração burocrática* é caracterizada pela *mediação normativa*, por ter maior preocupação em atender as exigências da instituição. Nesse modelo de administração, tem-se que o sistema educacional é concebido a partir de uma concepção estrutural, formada por um conjunto de cargos ou papéis em que são descritos os direitos e os deveres institucionais, "[...] o quadro de preocupações da administração burocrática se reduz à instituição, esta ao conjunto de papéis e estes às suas respectivas expectativas institucionais." (SANDER, 1984, p. 111).

Considerando que esse modelo de administração tem por objetivo garantir o comportamento organizacional, com vistas a manter a ordem e a atingir os objetivos educacionais descritos pela instituição através de suas normas, o administrador assume, segundo o autor, características de *administrador burocrático*.

Nessa perspectiva, o administrador preocupa-se com o cumprimento das normas estabelecidas no sistema educacional de modo que os objetivos sejam atendidos com eficácia. O seu comportamento está diretamente ligado em defender os interesses da organização educacional como sistema, incorrendo em desconsiderar a importância das pessoas que integram o sistema educacional.

Sua função é criar um clima organizacional de modo que se favoreça a eficácia do sistema educacional para alcançar os objetivos propostos, e, desse modo, a eficiência individual dos participantes é colocada em um plano secundário.

A administração burocrática tem como critério administrativo predominante a *eficácia*. Nesse contexto, o indivíduo é estimulado a desempenhar suas funções de tal modo que garanta a eficácia dos objetivos institucionais. "Em outras palavras, se o sistema educacional adotar a administração burocrática como estilo administrativo existirá uma superordenação da eficácia institucional sobre a eficiência individual." (SANDER, 1984, p. 112).

A *administração idiosincrática* se orienta principalmente segundo os interesses dos indivíduos que integram o sistema educacional. Nesse modelo, cada pessoa é concebida como sendo um único indivíduo, por ter uma personalidade distinta das demais e por apresentar necessidades e disposições que irão refletir a sua conduta.

Tal modelo de administração tem por mediação a *mediação personalista*, uma vez que coordena as ações e interações entre as dimensões individual e institucional, por ter a intenção de manter um comportamento organizacional que "[...] enfatiza a subjetividade e as relações humanas para se alcançar a satisfação e auto-atualização dos participantes do sistema educacional." (SANDER, 1984, p. 112).

O administrador considera as características individuais para conduzir a instituição. Diferentemente da administração burocrática, o administrador idiossincrático traz à frente a eficiência individual para alcançar os objetivos do sistema educacional. Conforme o autor, o administrador desconsidera a eficácia institucional para alcançar os objetivos institucionais pela eficiência individual. Assim, a *eficiência* torna-se o critério administrativo nesse modelo de administração em que a satisfação individual assume o valor principal para a produtividade.

A *administração da integração* busca a interação entre as dimensões institucional e individual, preocupando-se com os aspectos sociológicos e psicológicos do sistema educacional, de modo que "[...] o sistema educacional é concebido a partir da interação entre instituição e indivíduo, entre papel e personalidade, entre expectativas burocráticas e disposições pessoais." (SANDER, 1984, p. 113). A mediação, nesse modelo de administração, é a *mediação transacional*, uma vez que coordena as dimensões institucional e individual, alternando os interesses individuais ou institucionais conforme as necessidades que despontam nos "[...] atos e fatos administrativos."

O administrador integracionista preocupa-se em atender simultaneamente os interesses das duas dimensões: ora simultaneamente, ora alternadamente, busca criar um clima organizacional que favoreça a eficácia e a eficiência de modo que haja um equilíbrio dinâmico entre elas.

Nesse modelo de administração a *satisfação organizacional* é o critério predominante. Sander (1984) afirma que a administração da integração busca uma congruência das expectativas institucionais e das necessidades e disposições individuais.

A administração da integração é, para o autor, o modelo de administração mais defendido para o sistema educacional, justamente por sua possibilidade de integração entre as dimensões institucional e individual. Essa resposta administrativa advém da necessidade de administrar os conflitos organizacionais causados pela insatisfação do indivíduo e da instituição nos dois modelos administrativos propostos anteriormente. Todavia, o autor alerta que a manutenção da ordem e o aperfeiçoamento do sistema vigente também se apresentam como carro chefe no modelo de administração da integração.

Vinculado ao compromisso que o positivismo e o funcionalismo têm em manter o *status quo* da sociedade, Sander (1984, p. 118) tece algumas críticas sobre esses modelos de administração do consenso, pontuando que "[...] a administração do consenso se caracteriza por sua limitada capacidade crítica", e, ainda, "Os fenômenos do poder e do conflito recebem

por parte da administração do consenso um tratamento comportamental tático, desprovido de perspectiva histórica e de explicação sócio-política."

Em oposição ao modelo de administração do consenso, surge a administração do conflito. Esse modelo de administração, assevera Sander (1984), ainda não está consolidado teoricamente, mas em seu processo histórico de construção vem trazendo importantes contribuições para o sistema educacional, o que será discutido no próximo tópico.

2.1.2 Administração do Conflito

As raízes da administração do conflito se encontram na pedagogia do conflito, que possui, de acordo com Sander (1984), três modelos de administração, com suas respectivas categorias de mediação. O autor considera que as raízes desse modelo de administração se encontram na economia política de Marx e Engels, no existencialismo e no idealismo. Considera, igualmente, que outras correntes filosóficas, como a fenomenologia e o anarquismo, contribuíram na construção do modelo de administração do conflito, mas o marxismo e o existencialismo são considerados as mais influentes. Tais modelos são: a administração estruturalista, a administração humanista e a administração concreta.

A *administração estruturalista*, de caráter estruturalista, possui uma vasta significação para o termo estrutura. Contudo, Sander (1984), pontua que é possível identificar três características universais que se encontram no conceito de estrutura: totalidade, transformação e autorregulação. A partir de uma análise crítica sobre essa corrente teórica, o autor baseia-se em Althusser e Bourdieu para delimitar a estrutura interna do sistema educacional.

Na tentativa de superar as contradições entre as diferentes dimensões que compõem o sistema educacional, a administração estruturalista se modela pela economia, desempenhando uma *mediação determinista*. Orienta-se pela infraestrutura, de natureza econômica, e as disposições humanas ficam em plano secundário. No plano objetivo-subjetivo do comportamento organizacional, esse modelo de administração enfatiza a *objetividade* como critério orientador dos atos e fatos administrativos.

Apesar de suas contribuições para o campo da administração educacional, Sander (1984, p. 124), faz críticas a esse modelo de administração: "Ao atribuir a infra-estrutura econômica o poder de regulação da totalidade social, a análise de Althusser implica uma concepção passiva e determinística do ser humano. Para ele a economia modela a cultura e os indivíduos", e, ainda,

O mesmo papel regulador da economia também pode ser identificado no estudo de reprodução social e cultural de Bourdieu. [...], o caráter estático do modelo de Bourdieu, que enfatiza a característica auto-reguladora da estrutura em detrimento de sua característica transformadora, informa todas as práticas pedagógicas, entre elas a administração da educação. (SANDER, 1984, p. 125)

Apesar do modelo de administração estruturalista contrapor-se ao modelo da administração do consenso, o autor levanta duas questões que carecem de superação: a determinação econômica e a passividade humana.

A *administração interpretativa*¹⁰, cuja base encontra-se no existencialismo, "[...] filosofia antiorganizacional e anti-sistêmica que parte da noção de que o ser humano determina seu espaço vital, constrói a sociedade e as organizações em que vive livremente seu destino." (SANDER, 1984, p.126). Sua mediação é *reflexiva* e, no plano objetivo-subjetivo, tem a *subjetividade* como orientadora dos atos e fatos administrativos.

A administração humanista tem importantes contribuições para a administração educacional. O autor destaca Thomas B. Greenfield (1975, 1979, 1980, 1981) como um dos mais consagrados representantes nos estudos dessa administração, pontuando que

Ele enfatiza o papel da contradição e da mudança social e acentua o valor da intencionalidade humana na interpretação dos fenômenos sociais, na criação e transformação dos significados sociais e na escolha de opções alternativas de ação concreta. Greenfield faz uma crítica mordaz às teorias organizacionais vigentes na educação, particularmente à teoria dos sistemas de orientação funcionalista. Para ele, o funcionalismo estrutural conduz à "pesquisa estéril" e representa uma verdadeira "hegemonia ideológica" nos estudos de administração. (SANDER, 1984, p. 129).

O autor considera que esse modelo de administração é um marco na administração educacional, pois rompeu paradigmas. A fenomenologia¹¹ e o anarquismo também fazem parte da base desse modelo administrativo. Segundo o autor, Greenfield se baseia nessas três perspectivas. Suas contribuições ainda vão além, pois condena a teoria voltada ao controle social, uma vez que defende a necessidade de interpretar o mundo social e organizacional que

¹⁰ Em 1995, Benno Sander lança o livro: *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*, abordando a construção da administração nas perspectivas do consenso e do conflito. A sua análise é similar à análise de 1984, contudo, a administração humanista é abordada como administração interpretativa e a administração concreta é abordada como administração dialógica.

¹¹ Como doutrina filosófica, explica Sander (1984), o existencialismo se baseia na existência humana ao invés da essência humana, que, por sua vez, caracteriza-se pela inutilidade em vista de que a vida humana se dissolve na morte. Para ele, ao desconsiderar a essência em favor da existência humana, corre-se o risco de favorecer a irracionalidade e o individualismo anárquico, opondo-se à promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva. Para evitar esse risco, integra-se a fenomenologia, que torna possível agregar a existência humana como questão fundamental sem abandonar a essência.

a humanidade cria. Opõe-se à universalidade e neutralidade da ciência e defende a coexistência dos enfoques teóricos.

Essa nova perspectiva de administração abre caminhos para modelos de administração no sistema educacional que proporcionem melhores condições para o atendimento das necessidades educacionais.

Na fenomenologia, Sander (1984) atribui o surgimento da autogestão como um modelo de administração autônoma que se opõe ao modelo de heterogestão de natureza hierárquica e burocrática, que se encontrava arraigado na administração educacional.

Por fim, a *administração dialógica*, tem suas bases na pedagogia do conflito, e suas principais raízes teóricas e metodológicas se encontram no materialismo histórico dialético de Marx. Enfatiza os princípios de totalidade, contradição e transformação do sistema educacional como uma organização social. Sua mediação é a *dialética*. No campo subjetivo-objetivo tem como critério orientador a *síntese* ou *totalidade* dos atos e fatos administrativos.

[...] a administração concreta se preocupa com a dominação, a alienação, a desigualdade, a emancipação coletiva e a mudança social. Ela se fundamenta numa teoria radical de sociedade, se preocupa com os grupos oprimidos, com a classe dominada e com a alienação das minorias desfavorecidas. Além da crítica radical ao funcionalismo comportamental que caracteriza a teoria organizacional e administrativa desenvolvida na educação liberal na sociedade capitalista, essa vertente marxista tenta desocultar a injustiça e as desigualdades sociais e educacionais, prega a necessidade da mudança estrutural da sociedade e da escola e explora possíveis alternativas para a sociedade atual e seu sistema educacional. (SANDER, 1984, p. 130).

A administração do conflito abre grandes possibilidades de superação para o sistema educacional. Na administração dialógica, por exemplo, o autor destaca que, ao utilizar a dialética como mediação, tem-se a oportunidade de superação das contradições entre o sistema educacional e a sociedade (instituições econômicas, políticas e culturais), entre a totalidade do sistema educacional e seus componentes, entre as realidades concretas e as abstrações teóricas, entre os arranjos organizacionais e as teorias organizacionais, dentre outros.

Sander (1984, p. 137 – grifos do autor) indica alguns entraves a serem superados no contexto da administração educacional, já que, tanto a administração do consenso quanto a administração do conflito acreditam "[...] que a sua concepção de ser humano, de organização e de sociedade é a *única* concepção universalmente válida." Essa concepção tem causado, em ambos os casos, dificuldades em desenvolver sínteses superadoras.

Os modelos de administração, apresentados até o momento, possuem suas especificidades. No entanto, Sander (1984), considerando suas vertentes opostas de concepções, compreende que é possível agrupá-las em função das dimensões institucional, individual ou global.

A administração burocrática e a administração estruturalista dão ênfase à dimensão institucional, enquanto a administração idiossincrática e a administração humanista dão ênfase à dimensão individual e, por fim, a administração integracionista e a administração dialógica dão ênfase à dimensão global.

Quando se trata da satisfação organizacional, os modelos de administração vão se constituindo como modelos de superação. Nesta perspectiva, o autor avalia que na administração do consenso, a administração integracionista se caracteriza pela superação dos outros dois modelos administrativos, o seu enfoque é tático, comportamental e psicossociológico.

Já na administração do conflito, a administração dialógica se apresenta como modelo de superação dos demais modelos administrativos que, utilizando-se da contradição entre os elementos que compõem o sistema educacional, acredita nessa transformação. O seu enfoque é estratégico, dialético e sócio-político.

Para a superação da problemática teórica e praxiológica nas administrações do consenso e do conflito, Benno Sander propõe uma administração com a participação coletiva, tendo como critério orientador a qualidade de vida humana coletiva na escola e na sociedade. As duas próximas seções apresentam a construção do paradigma multidimensional de administração da educação a partir dos enfoques analíticos na administração pública e da gestão da educação na América Latina.

2.2 Os enfoques analíticos da administração na educação

A partir da construção e reconstrução da administração pública da gestão da educação na América Latina, Sander (1995), faz uma análise dos enfoques analíticos que constroem a trajetória da administração pública latino-americana. Converte com Paro (1987) no que diz respeito à adoção generalizada desses modelos de administração que cultuam a eficiência econômica e a eficácia institucional, e que não contribuíram para a administração na educação. Para Sander (1995, p. 04), é necessário redefinir um novo consenso e valor para a eficiência e a eficácia como critérios administrativos, "[...] à luz dos valores éticos que determinam os fins e objetivos da educação".

O autor apresenta um estudo sobre a natureza do desenvolvimento da teoria administrativa na educação latino-americana em que examina os seus condicionantes estruturais e suas características funcionais, bem como a relação da construção histórica da administração pública com a administração de educação.

No caso da América Latina, o autor pontua sua relação histórica com a Europa e os Estados Unidos da América, no que tange ao desenvolvimento teórico na administração da educação, apresentando cinco enfoques administrativos, como "[...] um processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente ao longo da história das instituições políticas e sociais da América Latina." (SANDER, 1995, p. 06). São eles: *jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e sociológico*.

Apesar de os enfoques analíticos terem sido descritos em ordem cronológica, o autor ressalta que, "[...] mesmo que seja possível identificar distintas fases e modelos de administração da educação na evolução do pensamento pedagógico latino-americano, na prática, muitas vezes, os referidos modelos se superpõe." (SANDER, 1995, p. 06).

1) Enfoque Jurídico: do período colonial até o início do século XX, caracteriza-se por ser essencialmente normativo, legalista, com ênfase na ordem e no pensamento dedutivo, "[...] ideal a ser alcançado em vez de um parâmetro a ser aplicado em circunstâncias concretas" (SANDER, 1995, p. 08).

A tradição do direito romano, de caráter dedutivo e normativo, segundo o autor, trouxe para a América Latina uma infraestrutura legal que desembocou na incorporação cultural de princípios na administração pública e na administração da educação desenvolvidos nos países europeus de influência latina, destacando-se Espanha, Portugal e França. Essa influência resulta na opção do legalismo que se caracteriza por dar ênfase à ordem, implicando em um sistema fechado de administração. Nessa perspectiva a legislação assume um caráter antecipatório.

Consequentemente, as teorias administrativas na educação também se manifestam pela opção ao pensamento dedutivo, que, segundo o autor, deram origem a modelos hipotético-dedutivos e normativos preocupados com a manutenção da ordem e do funcionamento racional das instituições e sistemas de ensino. Os estudos publicados nesse período refletem as influências da filosofia escolástica, do racionalismo positivista e do formalismo legal, no que tange à organização e administração da educação latino-americana.

O autor ressalta que o enfoque jurídico recebe influências do cristianismo, principalmente da Igreja Católica de origem europeia, mais tarde, no início do século XX,

ampliou-se a influência das Igrejas Protestantes, principalmente provenientes dos Estados Unidos da América, que estabelecem escolas nos países latino-americanos.

2) Enfoque tecnocrático: manifesta-se especialmente nos anos da Grande Recessão, dá ênfase especial às características organizacionais do sistema administrativo, tem um enfoque racional, normativo e dedutivo. Esse período destaca-se pelo reinado da tecnocracia, caracterizada por formar um grande quadro técnico que fosse capaz de elaborar soluções racionais para resolver os problemas organizacionais e administrativos.

A preocupação central era com a economia, o funcionamento eficiente e racional das organizações em que as considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos ocupavam uma posição secundária.

Sander (1995) considera que os elementos teóricos que deram origem ao enfoque tecnocrático na administração pública e na administração da educação são provenientes da Europa e dos Estados Unidos da América:

Em geral, as teorias dessa etapa baseiam-se nos princípios da escola clássica de administração, preconizados nas primeiras décadas do Século XX por Fayol na França e por Taylor e seus seguidores nos Estados Unidos da América. A teoria burocrática de Weber também exerceu profunda influência nos movimentos da fase reformista e das etapas posteriores. (SANDER, 1995, p. 12)

Esse enfoque se caracteriza por dar ênfase organizacional ao sistema administrativo em que, segundo Sander (1995), tem-se uma reduzida atenção aos fatores econômicos, políticos e culturais na vida das organizações. Nesse período, os estudos sobre administração eram apenas descrições da realidade com reduzida base teórica, preocupavam-se em apenas explicar os fatos, e foi proposta a separação entre a política e a administração, uma vez que os postulados tradicionais da teoria política sustentam a possibilidade de uma divisão entre o executivo, o legislativo e o judiciário. Entretanto, essa divisão ocasionou uma disparidade entre os três poderes, o executivo acabou por assumir uma posição privilegiada em relação aos demais. Esse privilégio do executivo se faz presente em toda a história da América Latina.

Especificamente na educação, "[...] a pedagogia deveria oferecer soluções técnicas para resolver racionalmente os problemas reais que enfrentavam a administração da educação." (SANDER, 1995, p. 13), entretanto, assegura o autor, as influências do enfoque jurídico continuaram presentes durante a fase tecnocrática, e, conforme sua análise, se fazem presentes até hoje.

A falta de atenção à dimensão humana, em termos da identidade, da experiência subjetiva e intersubjetiva, a insuficiente relação com a idiossincrasia, limitam a construção tecnocrática de administração pública e de gestão da educação, afirma o autor.

3) Enfoque comportamental: desenvolveu-se na década de 1940, em resposta ao modelo de administração inspirado nos princípios tecnocráticos de organização. Tem destaque por resgatar a dimensão humana nas fábricas, nas organizações governamentais, nas escolas e universidades, todavia, esse enfoque foi mais utilizado na administração privada do que na administração pública. Tem uma presença marcante na educação por destacar a interação entre a dimensão humana e a dimensão institucional da administração, especialmente no que tange à utilização do enfoque sistêmico de natureza psicossociológica¹².

4) Enfoque desenvolvimentista: surge nos Estados Unidos, resultante da exposição dos pesquisadores e executivos norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial e da necessidade de organizar e administrar os serviços pós-guerra, quando todos os esforços eram voltados para o desenvolvimento.

Na educação, pertence ao "[...] poderoso movimento internacional da *economia da educação* e suas áreas correlatas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, a teoria do capital humano, o investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social." (SANDER, 1995, p. 21 – grifos do autor), e ainda, "Em termos de preparação das pessoas para a vida, a educação se desenvolvia em função do mercado de trabalho, que requeria indivíduos eficientes e economicamente produtivos." (SANDER, 1995, p. 22).

Ressalta, ainda, o autor, que esse período apresenta um fracasso em termos de desenvolvimento humano e da qualidade de vida humana coletiva. Apesar de a dimensão econômica ter seu reinado marcado no enfoque desenvolvimentista, não houve investimentos na educação que descem conta de acompanhar o crescimento econômico e tecnológico, ocasionando pessimismo e desilusão na área educacional, uma vez que o sistema educacional deixou de ser concebido como importante instrumento de transformação. Destaca, também, que a dimensão econômica tem importância no contexto da gestão da educação, mas não é o suficiente.

5) Enfoque Sociológico: surge a partir da década de 1970. Sander (1995) explica que nesse período se acentua a preocupação com a adequação política e cultural dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto na educação quanto na administração.

¹² Sander (1995, p. 15) afirma que a eclosão do movimento psicossociológico das relações humanas é deflagrado a partir dos estudos de Hawthorne, realizados entre 1924 e 1927, nos Estados Unidos da América.

Na educação, Paulo Freire se constitui o principal protagonista, tendo em vista que reconstrói, na teoria pedagógica, as relações de dominação e os ideais de libertação,

Entretanto, o desafio não reside na rejeição pura e simples dos valores jurídicos, da racionalidade técnica, do humanismo psicológico e do valor econômico dos enfoques anteriores, mas sim na superação dos problemas existentes no contexto histórico sócio-político mais amplo. (SANDER, 1995, p. 25)

A partir de 1970, o autor observa que, na América Latina, há uma crescente utilização das ciências sociais na gestão da educação. Destaca duas construções teóricas que disputam o espaço acadêmico: o desenvolvimentismo dos autores estrangeiros e a perspectiva sociológica dos autores latino-americanos. Nesse momento, "[...] os educadores passam a preocupar-se predominantemente com a responsabilidade social da gestão da educação e com sua capacidade de responder efetivamente às demandas e necessidades da cidadania." (SANDER, 1995, p. 41). Nesse contexto, em resposta às necessidades apresentadas pela sociedade, o autor defende um modelo de administração de tal forma que os atos e fatos administrativos sejam relevantes à qualidade de vida humana coletiva.

O próximo tópico apresenta o modelo de administração desenvolvido por Benno Sander, em que a relevância é o principal critério administrativo e a participação cidadã se apresenta como elemento fundamental no que se refere à definição da natureza da qualidade de vida humana, bem como os caminhos do desenvolvimento sustentável do ser humano.

2.3 O paradigma multidimensional de administração da educação

A orientação analítica adotada por Sander (1995) parte do pressuposto de que o critério de desempenho administrativo traduz o seu objetivo final na concepção e no exercício da administração. Cada enfoque apresenta um modelo de administração. Contudo, o *paradigma multidimensional de administração da educação*¹³ tem por fundamento a

¹³ Em 1982, Benno Sander apresentou o seu *paradigma multidimensional de administração da educação*, com base no processo histórico da gestão da educação da América Latina, publicada na revista CRUB, Ano IV, n. 9, Brasília, porém, o acesso ao artigo, para a escrita desta dissertação, foi feito pelo site que mantém as publicações do autor. Em 1995 lança o livro "Gestão da Educação na América Latina", em que defende o seu modelo de gestão a partir da análise do processo histórico da administração da educação na América Latina. Em 2007, apresenta o processo histórico da administração da educação no Brasil, utiliza a mesma dinâmica para análise dos critérios de desempenho administrativo. Considerando o processo histórico da administração da educação no Brasil, apresenta o paradigma multidimensional de administração da educação no Brasil, também com base na fase republicana.

coexistência desses modelos, de tal forma que sejam utilizados simultaneamente, a fim de atender a totalidade, que é a educação.

Entretanto, é importante conhecer a construção heurística da gestão educacional, em cada enfoque, e a sua relação com os critérios administrativos: eficiência, eficácia, efetividade e relevância, para, posteriormente, compreender o paradigma multidimensional de administração da educação. Para o autor,

A partir dessa visão histórica da teoria administrativa e de sua presença na educação latino-americana, é possível delinear quatro construções conceituais e praxiológicas diferentes de gestão da educação: *administração eficiente*, *administração eficaz*, *administração efetiva* e *administração relevante*. Às quatro construções correspondem quatro critérios respectivos para avaliar e orientar o desempenho administrativo: a eficiência, a eficácia, a efetividade e a administração relevante. (SANDER, 1995, p. 42)

A *administração para a eficiência econômica* tem suas raízes na escola clássica de administração, já mencionada no enfoque tecnocrático. A prática dos administradores se pauta nos princípios desenvolvidos no início do século XX, no contexto da Revolução Industrial. A educação era concebida como um sistema fechado¹⁴, a mediação administrativa apoiava-se no conceito de eficiência.

A economia e a produtividade são os valores supremos da eficiência, em termos administrativos. Sander (1995, p. 43 – grifos do autor) define eficiência como "[...] o *critério econômico* que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo." Na educação, o autor a define como o critério de desempenho econômico, caracteriza-se pela eficiência econômica, pelos fenômenos organizacionais e dos atos e fatos administrativos. Nesse sentido, o objetivo desse modelo de administração guia-se pela lógica econômica.

A *administração para a eficácia pedagógica* tem suas raízes na escola comportamental, de enfoque sistêmico e natureza psicossociológica. Resgata a dimensão humana, tida anteriormente em plano secundário, e a mediação administrativa é de integração funcional dos elementos que a constituem. Os administradores a consideram como um sistema orgânico e natural¹⁵, em que a mediação administrativa se pauta na eficácia.

¹⁴ Entende-se por sistema fechado: "[...] um conjunto de normas, valores e expectativas, mais ou menos comuns, sustentadas por sanções de várias espécies para garantir a ordem e o equilíbrio necessário à sua continuidade" (SANDER, 1985, p. 20).

¹⁵ Esse modelo de sistema se caracteriza pela manutenção da ordem, pela cooperação e pelo consenso. É adaptado do modelo de sistema orgânico de origem biológica, "[...] está baseado no princípio geral de

Entende-se por eficácia "[...] o *critério institucional* que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou resultados propostos." (SANDER, 1995, p. 46).

Na educação, o autor define a eficácia como critério de desempenho pedagógico. Caracteriza-se por preocupar-se em atingir eficazmente os objetivos educacionais das instituições e sistemas de ensino. Esse modelo sobrepõe-se ao modelo econômico por considerar que a eficácia pedagógica sobreleva a eficiência econômica.

A *administração para a efetividade política* é concebida a partir da II Guerra Mundial, pelos administradores, como um sistema aberto e adaptativo¹⁶ em que a mediação administrativa considera as variáveis do ambiente externo, à luz do conceito de efetividade.

Entende-se por efetividade: "[...] o *critério político* que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade. [...] capacidade de resposta às exigências da sociedade. [...] o conceito de efetividade está associado ao de responsabilidade social [...]." (SANDER, 1995, p. 48– grifos do autor).

O autor defende que no processo histórico da administração, a efetividade surgiu como elemento superador dos elementos técnicos e instrumentais que caracterizam a administração pela eficiência e pela eficácia, assim,

Aplicando os conceitos de eficácia institucional e efetividade política à administração da educação, é possível associar a eficácia ao alcance dos objetivos educacionais propriamente ditos e a efetividade à consecução de objetivos sociais mais amplos. [...]. Na verdade, o conceito de efetividade supõe um compromisso real com o atendimento das demandas políticas da comunidade. (SANDER, 2007a, p. 81).

Na educação, o autor define a efetividade como critério de desempenho político. Marcada por preocupar-se com o atendimento das exigências políticas e educacionais da comunidade, acentua as características substantivas dos atos e fatos administrativos. Sequencialmente, defende que se os administradores se pautarem pela efetividade política, "[...] incentivam a eficiência econômica e a eficácia pedagógica na medida em que elas

dependência mútua entre seus órgãos componentes, tendo como referência a estrutura e o funcionamento do organismo vivo no seu meio ambiente." (SANDER, 1985, p. 20).

¹⁶ Tem sua origem na sociologia, também é conhecido como modelo morfogênico. Morfogenia é o estudo da criação e da evolução das formas que a matéria ou os fenômenos podem tomar. De forma analógica, a morfogenia social se encarrega de estudar a criação e a evolução das formas de vida humana coletiva, "[...] o sistema sócio-cultural, objeto de análise do modelo morfogênico, é o resultado das ações e das interações dos seus atores integrantes" (SANDER, 1985, p. 21). Apresenta as seguintes características: "flexibilidade permanente, manutenção de um nível ótimo de tensão produzida pelos conflitos nas relações sociais, rede de comunicação integral que possibilite uma permanente realimentação interna e externa, e um processo de seleção e interpretação de significados por parte dos atores integrantes da organização." (Ibid., p. 22).

contribuem para a satisfação das demandas políticas e exigências sociais da comunidade" (SANDER, 2007a, p. 82).

A *administração para a relevância cultural* preocupa-se, fundamentalmente, com significados culturais e valores éticos que definem o desenvolvimento sustentável do ser humano e da qualidade de vida humana coletiva através da participação cidadã. Os administradores a compreendem como um sistema aberto e multicultural, em que a mediação administrativa se guia pela relevância.

Entende-se por relevância um "[...] *critério cultural* que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor." (SANDER, 1995, p. 50 – grifos do autor). A administração educacional relevante caracteriza-se por avaliar os significados e as consequências de sua atuação com vistas ao desenvolvimento humano e à qualidade de vida tanto na escola como na sociedade.

Esse modelo de administração, defendido pelo autor, concebe a participação cidadã como elemento fundamental. São os participantes que definem a natureza da qualidade de vida humana, ou seja, os valores culturais e individuais que são considerados para a construção de uma sociedade mais justa.

A relevância sugere a noção de pertinência, de ligação, de relação com alguém ou com algo. [...] a relevância implica uma conexão significativa e lógica entre duas realidades: de um lado a administração educacional e, de outro lado, a qualidade de vida humana coletiva, construída historicamente pela cidadania segundo seus próprios valores culturais. É precisamente a cultura, como construção histórica e ecológica da comunidade, que oferece a moldura organizacional para definir a relevância como critério de desempenho cultural da administração da educação. (SANDER, 2007a, p. 83-84).

Na educação, o autor define a relevância como critério de desempenho cultural. Com o objetivo voltado para o desenvolvimento humano e da qualidade de vida coletiva, de natureza substantiva e intrínseca, mede, em termos de significância, valor e pertinência dos atos e fatos administrativos. É entendida como superordenadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência.

As quatro construções do pensamento administrativo na educação, segundo Sander (2007a), podem apresentar-se de forma isolada ou simultânea, e, outras vezes, um modelo sobreposto ao outro. Entretanto, o paradigma multidimensional de administração da educação, "[...] é uma construção histórico-estrutural que toma a forma de um paradigma global e multirreferencial, baseado na análise das confluências e contradições históricas de

administração da educação [...]." (SANDER, 2007a, p. 91 – grifos do autor). O modelo defendido pelo autor tem a proposta de "[...] elaborar uma nova síntese teórica da prática da administração da educação baseada em uma visão de **simultaneidade** de gestão da educação."

Para a concepção do paradigma multidimensional de administração da educação, o autor parte de quatro pressupostos básicos:

Primeiro, a educação e a administração são concebidas como realidades globais e complexas que, para efeitos analíticos, podem ser constituídas por múltiplas dimensões, simultaneamente articuladas entre si. Segundo, no sistema educacional existem preocupações teleológicas, substantivas ou ideológicas, de natureza cultural e política, ao lado de preocupações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico. Terceiro, no sistema educacional existem preocupações internas, de caráter antropológico e pedagógico, e preocupações externas relacionadas com a política e a sociedade mais ampla. Quarto, o ser humano, como autor individual e social da construção de seu mundo e suas organizações, constitui a razão de ser da existência das instituições de ensino e das organizações sociais, em geral. É esta concepção antropossociopolítica da condição humana que define a natureza do paradigma multidimensional de administração da educação como instrumento heurístico e praxiológico. (SANDER, 1995, p. 56)

Com base nesses pressupostos, o autor defende quatro dimensões que, simultaneamente e dialeticamente, são articuladas: *dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural*. Essas dimensões correspondem, respectivamente, a um critério administrativo hegemônico: eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

A tabela 1 apresenta o modelo defendido por Sander (1982; 1995; 2007a), em que traduz "[...] o universo multirreferencial da administração da educação em que duas dimensões substantivas e duas instrumentais se articulam simultânea e dialeticamente com duas dimensões intrínsecas e duas extrínsecas." (SANDER, 2007a, p. 93)

Tabela 1 – Paradigma multidimensional de administração da educação e suas dimensões e critérios de desempenho

Dimensões Analíticas	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão Cultural <i>Critério de Relevância</i>	Dimensão Pedagógica <i>Critério de Eficácia</i>
Dimensões Extrínsecas	Dimensão Política <i>Critério de Efetividade</i>	Dimensão Econômica <i>Critério de Eficiência</i>

Fonte: SANDER, 1995, p. 57.

Mediante a Tabela 1, do paradigma multidimensional, o autor defende que

A construção e utilização do paradigma multidimensional de administração de educação partem de uma definição teleológica de gestão educacional, segundo a qual as dimensões extrínsecas são subsumidas pelas respectivas dimensões intrínsecas; e as dimensões instrumentais, pelas dimensões substantivas. Estas estão diretamente relacionadas, no nível intrínseco, com os valores e aspirações fundamentais do ser humano, historicamente engajado em seu meio cultural e, no nível extrínseco, com a consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. (SANDER, 2007a, p. 94)

A *dimensão econômica* tem por critério administrativo a *eficiência* na utilização dos recursos e instrumentos tecnológicos, à luz da lógica econômica. Essa dimensão da organização educacional envolve os recursos financeiros e materiais, estrutura, normas, coordenação e comunicação.

A administração atua no planejamento e controle dos recursos, organiza a logística da instituição (espaço físico, horário de aulas), determina os papéis dos profissionais através das normas, divide o trabalho, planeja a destinação dos espaços físicos, faz contratação de pessoal, aquisição dos materiais e equipamentos, prestação de contas, enfim, todas as atividades organizacionais e administrativas na educação.

A *dimensão pedagógica* tem por critério administrativo a *eficácia*. Ocupa-se em desenvolver o conjunto de princípios, cenários e técnicas educacionais, de tal forma que atenda aos objetivos e necessidades da instituição educacional.

Sander (1995; 2007a) faz uma alerta quanto às instituições educacionais que tem se desenvolvido unicamente em função das diretrizes econômicas e tecnológicas, "Através dos anos, a dimensão pedagógica da administração da educação tem sofrido um processo de atrofia diante da ênfase generalizada em considerar o sistema educacional em função do desenvolvimento econômico e tecnológico." (SANDER, 1995, p. 61). Na lógica econômica, a escola passa a ser considerada como empresa, indo contra o propósito da promoção da qualidade de vida humana coletiva. Em reação ao superposicionamento da dimensão econômica sobre a dimensão pedagógica, surgiu a preocupação com a administração como ato pedagógico. Assim,

Os defensores da dimensão pedagógica não pretendem obviar a dimensão econômica, nem a relação da educação com o desenvolvimento tecnológico. Ao contrário, a preocupação de seus protagonistas é atribuir à administração a responsabilidade de coordenar a criação e utilização de conteúdos, espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins e objetivos da educação em seus esforços em cumprir o papel econômico, político e cultural na sociedade. (SANDER, 2007a, p. 97).

O autor considera que a dimensão pedagógica é que define a especificidade da educação, sendo assim, essa dimensão tem uma relação com toda a organização e o funcionamento do sistema educacional, oferecendo "[...] os elementos e instrumentos necessários para a consecução eficaz dos objetivos da educação." (SANDER, 1995, p. 61).

A *dimensão política* tem por critério administrativo a *efetividade*. Assume uma função estratégica de ação, uma vez que tem a premissa de atender às necessidades sociais e às demandas políticas da comunidade em que a organização escolar está inserida.

As escolas e universidades funcionam em variados ambientes, realizam seu trabalho mediante as influências internas e externas. Sander (1995; 2007a) enfatiza a importância dessa dimensão na organização escolar, compreendendo que ela está radicada

[...] nas responsabilidades sociais das organizações educacionais. [...]. Essa importância se acentua à medida em que a evidência vem demonstrar que os aspectos da administração da educação, associados à dimensão cultural e à dimensão pedagógica, são influenciados por variáveis externas muito poderosas. (SANDER, 2007a, p. 98).

Nesse sentido, o autor alerta que, se a organização da educação ignora as variáveis externas em seu planejamento e na execução de suas atividades, corre o risco de fechar-se em si mesma, ocasionando a perda de espaço na comunidade em que está inserida. Deste modo, comprometeria sua efetividade no que tange a atender às necessidades sociais da sua comunidade.

Por fim, a *dimensão cultural* tem por critério administrativo a *relevância*. Essa dimensão envolve, conforme o autor, a visão de totalidade que lhe permita abranger, compreensivamente, os mais variados aspectos da vida humana, para que a administração da educação se torne pertinente e significativa para as pessoas e os grupos que compõem o sistema educacional. Nesse sentido, a organização educacional deverá ser capaz "[...] de refletir as crenças e valores, suas orientações filosóficas e suas características e aspirações sociais." (SANDER, 2007a, p. 99).

O modelo multidimensional de administração da educação vai contra as propostas funcionalistas e posturas individualistas nas quais não haja compromisso social tanto na educação quanto na sociedade, de sistemas economicistas e comportamentalistas de gestão da educação, de soluções políticas que inibem a liberdade da ação humana, que dificultam ou desarticulam espaços plurais, multirreferenciais, que possibilitem a realização plena do ser humano como sujeito individual e social (SANDER, 1995; 2007a).

Nos termos do paradigma multidimensional, a administração da educação orienta-se por conteúdos substantivos e valores éticos construídos coletivamente, como a liberdade e a igualdade, que por sua vez, outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, tanto na escola como na sociedade. (SANDER, 2007a, p. 95).

Para a utilização do paradigma multidimensional, Sander (1995, p.59) enfatiza a necessidade de observar o caráter interdisciplinar, não perder de vista a visão de totalidade dos fenômenos educacionais, e que o conceito de totalidade está diretamente ligado a multidimensionalidade, "[...] em função da multiplicidade de percepções e interpretações dos múltiplos fenômenos educacionais, fato que implica uma ampla perspectiva interdisciplinar capaz de explicá-los em termos globais".

O paradigma multidimensional de administração da educação tem nas quatro dimensões uma relação de articulação múltipla e simultânea. Quanto a isso, Sander (2007a, p. 106) defende que "[...] cabe à administração da educação um papel mediador entre as distintas dimensões, suas confluências e seus conflitos, assim como entre as contradições que caracterizam os fenômenos educacionais no seio da sociedade, à luz da totalidade do complexo mundo da educação."

Nesse contexto, a relevância cultural é o principal critério norteador da concepção e na utilização do paradigma multidimensional de administração da educação. Cada dimensão e critério administrativo desempenham um papel fundamental na administração da instituição educacional.

Para que a administração na educação contribua, efetivamente, com a promoção da qualidade de vida humana coletiva, Sander (2007a) defende a seguinte lógica:

No entanto, a valorização da eficiência econômica da administração se subordina à sua eficácia pedagógica, sua efetividade política e sua relevância cultural. Por sua vez, a eficácia pedagógica e a eficiência econômica dos atos e fatos administrativos são critérios fundamentais desde que subordinados à sua efetividade política e relevância cultural. Finalmente, a efetividade política, a eficácia pedagógica e a eficiência econômica da gestão da educação hão de ser valorizadas sempre que forem culturalmente relevantes para a instituição e seus participantes. (SANDER, 2007a, p. 107)

Em resumo, a participação cidadã é fundamental para garantir que a relevância cultural seja norteadora dos atos e fatos organizacionais e administrativos, em uma relação dialética e não excludente com a efetividade política, a eficácia pedagógica e a eficiência econômica.

Reconhecidamente complexa, a administração da educação apresenta-se com várias tendências no decorrer do processo histórico, apresentadas nesse capítulo. Fica claro que existem modelos antagônicos ao interesse liberal em manter a sua hegemonia. O paradigma multidimensional de administração da educação se configura como uma possível solução teórica e praxiológica na disputa hegemônica contra o capital.

O administrador é fundamental para a condução do processo. No entanto, se desprovido de criticidade, de conhecimento e da participação cidadã, tal processo pode reforçar a manutenção do sistema social vigente, o que não se coaduna com a proposta teórica da administração multidimensional.

A participação cidadã é considerada o elemento fundamental para a promoção da qualidade de vida humana coletiva preconizada por Sander (1982; 1983; 1985; 1993; 1995; 2007a) e da emancipação humana e transformação social defendida por Paro (1987).

A seção a seguir apresenta uma breve análise da administração escolar brasileira. Com base em Sander (2007a), o paradigma multidimensional é apresentado no período republicano, dividindo-se em quatro fases: organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural.

2.4 As fases da administração escolar no Brasil: uma breve contextualização do período colonial à contemporaneidade

A história é eloquente para demonstrar que a política e a administração são inseparáveis. Na realidade, a administração pode ser definida como uma prática particular da política, esta concebida como a prática global da convivência humana. (SANDER, 2007a, p. 31).

Considerando que a sociedade e a educação têm uma relação de interdependência, tanto a prática educacional como a administração educacional são compreendidas quando relacionadas ao contexto histórico da sociedade como um todo (SANDER, 2007a). Ou seja, o entendimento do significado e da validação do sistema educacional depende da compreensão da interdependência entre os campos econômico, político e cultural de uma dada sociedade.

A Revolução Industrial é um importante marco para os estudos da administração no setor público e privado. Sander (2007a) considera a explosão organizacional advinda da Revolução Industrial como ponto de partida para os estudos da administração. No Brasil, essa necessidade se manifesta quando o país importa modelos estrangeiros de administração e quando apresenta modelos teóricos e metodológicos nacionais.

O processo de exportação de modelos administrativos acontece, segundo Sander (2007a), desde o período colonial, do funcionalismo e positivismo que influenciou fortemente as ciências sociais da segunda metade do século XIX até a metade do século XX, gerando uma série de situações que desembocam na insatisfação organizacional, uma vez que esses modelos, além de não traduzirem os aspectos culturais, não têm relação com o processo histórico local.

A segunda metade do século XX é marcada pela crescente orientação sociológica e antropológica de estudiosos da administração pública e educacional, movimento que se intensifica com os movimentos políticos de redemocratização das décadas de 1970 a 1980, na tentativa de rebater a adoção acrítica de modelos administrativos importados, de custos onerosos e deslocados da realidade local.

A partir da evidência da inadequação da lógica econocrática e comportamental na gestão da educação, as últimas décadas do século XX foram testemunhas de uma nova consciência social, sobre a importância de redefinir os princípios orientadores dos estudos e práticas de administração de educação, incluindo o próprio significado da eficiência e da eficácia como critérios de desempenho administrativo, face a valores éticos e compromissos políticos que determinam os fins e objetivos da educação. (SANDER, 2007a, p. 14)

O autor considera que a eficiência e a eficácia utilizadas nos modelos administrativos importados têm fortes influências da administração privada e de ordem capitalista, e, em função disso, é ausente a discussão de valores humanos e éticos. Todavia, a administração educacional a partir da segunda metade do século XX passa a dar outra significação para a eficácia e eficiência, orientadas pelos valores éticos, pelas aspirações políticas e a dimensão humana.

Nessa perspectiva, fundamentados em Sander (2007a), os próximos parágrafos apresentam as principais características da administração do Brasil desde o período colonial até a contemporaneidade. O autor divide o processo de construção da administração da educação em três períodos: Brasil Colônia, Brasil República e Brasil Contemporâneo. Considera as raízes econômicas, políticas e culturais que influenciaram cada período a fim de demonstrar suas características e consequências para a educação brasileira.

A administração da educação no Brasil Colônia, até o início do século XX, é marcada pelo *enfoque jurídico*, que se caracteriza por ser normativo e vinculado ao direito administrativo romano, com influências teóricas da Europa, em especial de Portugal e França. Nesse período, o Brasil foi influenciado pela cultura, administração e ideais políticos dos

países dos quais importou as concepções teóricas da administração na educação. Após a II Guerra Mundial, o país também importou modelos de administração norte-americana.

Foi a tradição do direito romano, de natureza antecipatória, dedutiva, prescritiva e regulatória, que retardou a adoção de princípios e técnicas de administração educacional fundamentados em outras tradições filosóficas e jurídicas, como por exemplo, as do direito anglo-americano, de natureza experimental, empírica e indutiva que somente se consolidaram no Brasil em fins do século XIX. (SANDER, 2007a, p. 19).

O autor considera que o período Colonial foi caracterizado pelo legalismo, com as características de uma legislação antecipatória e baseada na experimentação. A consequência foi o formalismo, que causava uma discrepância entre a lei e a realidade, entre a norma prescrita e a conduta concreta, uma vez que essa lei não representava a realidade local. Os teóricos da época se utilizavam do pensamento dedutivo, "[...] segundo o qual o pensador partia de princípios gerais para aplicá-los a fatos concretos, [...]" (SANDER, 2007a, p. 20).

Esse período é marcado pela influência da igreja católica europeia, das igrejas protestantes, e, mais tarde, da filosofia positivista e da sociologia organicista. O positivismo influenciou o pensamento político e filosófico da época. Mesmo com a independência republicana, o pensamento normativo-dedutivo repercutiu na administração, pois

[...] a dependência política não mudou repentinamente os sistemas de organização social e suas concepções e práticas de administração. [...] durante muito tempo seguiram imperando os modelos coloniais vinculados ao *status quo* políticos e sociais e aos valores dos centros de poder econômico internacional. (SANDER, 2007a, p. 19).

Os reflexos dessa influência são encontrados, por exemplo, em nossa bandeira. O lema *ordem e progresso* é, segundo o autor, a marca da influência do positivismo. Na educação, a influência se concretizou pelos currículos enciclopédicos, por uma administração de modelo hipotético-dedutivo e normativo, com fins na manutenção da ordem e do sistema social vigente.

A *administração da educação no Brasil República* é marcada por fases que constituem modelos administrativos educacionais correspondentes a cada período que o país viveu politicamente. Nesse sentido, Sander (2007a), faz uma análise da administração da educação no período republicano, dividindo-o em quatro fases: a organizacional, a comportamental, a desenvolvimentista e a sociocultural, a partir dos critérios de desempenho administrativo,

como eficiência, eficácia, efetividade e relevância, respectivamente, em cada período hegemônico.

Na *fase organizacional*, com início no século XX, da I Guerra Mundial até a Revolução de 1930, a administração da educação brasileira é marcada pelo enfoque tecnoburocrático, cuja preocupação central era o funcionamento eficiente das organizações. Já as preocupações de ordem política, cultural e humana eram secundárias.

Nesse período, a orientação era de enfoque jurídico: normativo-dedutivo, influências herdadas do período colonial. As características conservadoras, oriundas da escola clássica na administração pública, já mencionadas anteriormente no enfoque tecnocrático, para Sander (2007a), não permitiram a construção de possibilidades de um enfoque interdisciplinar, que o autor julga ser mais adequado à cultura e à sociedade brasileira do período.

Os estudos brasileiros dessa fase, segundo Sander (2007a), preocupam-se em caracterizar a situação da administração pública, analisando o grau de convergência ou divergência na empresa, baseados nos princípios da administração científica, industrial e burocrática de Taylor, Fayol e Weber. De caráter exploratório, esses estudos eram em nível processual da administração e o nível de ação política ficava em plano secundário.

Os estudos da administração educacional brasileira, ainda conforme o autor, seguem os mesmos princípios da administração clássica. Em 1961, no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), convocado por Querino Ribeiro, conceitua-se e delimita-se o campo de estudo e intervenção prática da administração escolar,

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão do trabalho; visa a unidade e economia da ação, bem como o progresso e empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatórios) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento. (ANPAE, 1961 apud SANDER, 2007a, p. 35).

Conforme descrito no texto, a escola era tratada como empresa, as atividades na administração da educação estavam voltadas para o "progresso e empreendimento", logo, como visto anteriormente, caracteriza-se por uma administração do consenso. O autor também destaca que nesse período houveram produções que buscavam superar esse modelo de administração do consenso, asseverando que,

[...] na produção educacional da fase organizacional existiam construções teóricas que, superando as formulações generalistas então vigentes na Europa e na América do Norte, se preocupam com a defesa da identidade cultural e a promoção dos valores característicos da sociedade brasileira. (SANDER, 2007a, p. 36).

O autor aponta Anísio Teixeira e Lourenço Filho como precursores históricos dos estudos da administração escolar em um contexto mais amplo das ciências sociais. Apesar da fase organizacional não dar ênfase à dimensão humana, quanto aos aspectos de identidade, experiência subjetiva e intersubjetiva, deixando a dimensão individual em segundo plano, os estudos da administração educacional da fase organizacional tiveram caráter pioneiro e influenciaram de forma decisiva o processo histórico de construção dos estudos da administração da educação.

A *fase comportamental*, marcada pela reação contra os princípios e práticas tradicionais da escola clássica de administração, têm seu período marcante a partir da II Guerra Mundial. Caracteriza-se como uma importante fase para a administração educacional, uma vez que resgata a dimensão humana, deixada em plano secundário nas fases anteriores. O seu compromisso essencial é com o alcance "[...] eficaz dos objetivos intrínsecos do sistema educacional e de suas escolas e universidades." (SANDER, 2007a, p. 42-43).

Com base na psicologia e na sociologia funcionalista, o autor destaca que a aplicação desse modelo de administração teve maior adesão nas empresas privadas do que nos setores públicos e escolas, devido à sua herança da burocracia.

Nesse período se desenvolve a teoria dos sistemas, que constitui um momento histórico importante para a administração educacional brasileira, em que o sistema fechado, adotado pelo enfoque tecnoburocrático, foi substituído pelo modelo adaptativo dos sistemas abertos, de natureza contextual, da administração contemporânea.

Outro ponto importante foi que, nesta fase, aconteceu a superação do enfoque tecnocrático da administração educacional. Com base na fenomenologia, concebeu-se a administração da educação como um ato pedagógico. Nesse sentido, "Ao invés de ato empresarial ou prática comercial, os protagonistas da perspectiva pedagógica defendem a tese e especificidade da administração da educação como campo profissional de estudo e intervenção educacional." (SANDER, 2007a, p. 42). No entanto, o autor afirma que essa fase não superou problemas de ordem estrutural que afetam a educação contemporânea. As outras fases, desenvolvimentista e contemporânea, buscaram desenvolver soluções para essa constatação.

A *fase desenvolvimentista* é marcada pelo desenvolvimento e recuperação econômica dos países após a II Guerra Mundial. Para o autor, a administração pública adquiriu grande importância estratégica para os Estados Unidos e seus países aliados.

O objetivo maior desse período (1950-1960) é a recuperação econômica dos países, e, aliada a esse objetivo, a administração tradicional da escola clássica foi dando espaço para uma administração com vistas a atender as necessidades de reestabelecer a economia.

Os protagonistas da construção desenvolvimentista de administração concentram sua atenção nos requerimentos organizacionais e administrativos para atingir os objetivos do desenvolvimento nacional naqueles países onde sua consecução requeria grandes transformações econômicas e sociais. [...] propuseram a adoção de perspectivas de administração dedicadas à implementação de políticas e planos de desenvolvimento econômico e social. (SANDER, 2007a, p. 44)

A partir do objetivo apresentado pelo autor, aumenta a necessidade de formação humana qualificada para atender os interesses das empresas, e, conseqüentemente, impulsionar a economia. A educação passa a ter uma posição estratégica, com o propósito de formação de recursos humanos para o desenvolvimento (SANDER, 2007a).

Em 1950, surge o planejamento da educação, com o intuito de atender a necessidade de expansão econômica e mão de obra qualificada. Em 1962, consolida-se o papel da educação como um fator de desenvolvimento econômico,

[...] os Ministros da Educação e de Planejamento dos países do Continente, em reunião conjunta realizada em Santiago, sob o patrocínio da UNESCO, da OEA e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), consagram o papel da educação como fator econômico, como instrumento de progresso técnico e como meio de seleção e ascensão social. (SANDER, 2007a, p. 46).

A fim de atender o objetivo econômico, o planejamento escolar passa a organizar-se de forma a atender as necessidades do processo de industrialização. Nesse sentido, "Em termos de preparação das pessoas para a vida, a educação desenvolvia-se em função do mercado de trabalho, que requeria indivíduos mais eficientes e economicamente produtivos." (SANDER, 2007a, p. 47). Nessa época houve um aumento nos investimentos na educação e um considerável aumento de escolas, colégios e universidades.

Entretanto, nas décadas de setenta e oitenta, pondera Sander (2007a), em termos de crescimento econômico e progresso tecnológico, os investimentos na educação não haviam atingido seus propósitos. Considera que a educação entrou em crise, apresentando, assim, a

necessidade de uma reavaliação do seu papel de modo a considerar os aspectos econômicos, políticos e culturais. "As avaliações críticas revelam que, entre outras conclusões, o valor econômico é uma dimensão importante, mas não suficiente, da gestão da educação." (SANDER, 2007a, p. 48).

A *fase sociocultural* caracteriza-se como uma fase de transição em que o enfoque jurídico de natureza normativa e legalista, enfoque organizacional de caráter pragmático e técnico e o enfoque comportamental de origem psicossociológica, seriam substituídos por um enfoque com base na ciência social de caráter interdisciplinar, no qual a administração seria baseada nos valores culturais e aspirações políticas da sociedade brasileira.

Durante toda etapa sociocultural, os intérpretes do enfoque de ciência social aplicada nos estudos de administração da educação procuraram responder às exigências e peculiaridades econômicas, políticas e culturais do Brasil. Para alcançar esse objetivo, observou-se, ao longo desse período, um renovado esforço para conceber modelos de administração da educação à luz da perspectiva política e cultural do Brasil e no contexto das relações de interdependência internacional que caracterizou a década de transição para o século XXI. (SANDER, 2007a, p. 58)

Um dos protagonistas desta fase, destacado por Sander (2007a), é Paulo Freire. O autor também pontua outros ganhos para a administração educacional no desenvolvimento do enfoque de ciência social aplicada à administração. Considera, em linhas gerais, que três fatores foram importantes: "[...] a ação das entidades da sociedade civil organizada; o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação; e o apoio da cooperação internacional." (SANDER, 2007a, p. 54-55).

O IX Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, realizado pela ANPAE, em julho de 1970, é considerado por Sander como a ocasião em que a administração da educação, enquanto campo de estudo, foi anunciado com maior clareza. Em 1979, a ANPAE patrocinou, em Brasília, o I Congresso Interamericano de Administração Educacional, cujo objetivo foi estudar a relação entre ciência política e administração da educação.

Os períodos descritos marcam a evolução da administração da educação brasileira no decorrer do século XX e início do século XXI. Estão presentes nesse processo histórico de construção da administração, dentre outros, uma certa superação de aspectos culturais e humanos que anteriormente eram considerados secundários pela administração. Sander (2007a) faz as seguintes considerações:

A crescente importância atribuída aos fatores ambientais e de natureza política e antropológica no desempenho das organizações empresariais e governamentais, a partir da década de 1960, deu origem a novos critérios de desempenho administrativo, [...]. Ao lado da racionalidade administrativa e do pragmatismo instrumental medidos segundo os critérios técnicos de eficiência e eficácia, a utilização das ciências sociais e da abordagem de sistema aberto deu origem aos conceitos de efetividade e relevância como critérios essencialmente políticos e culturais da administração. (SANDER, 2007a, p. 60).

Entretanto, o autor alerta que o movimento sociopolítico que ganhou espaço na comunidade acadêmica convive com propostas de cunho neoliberal. Em suas palavras:

O exame de reformas, alicerçadas no movimento neoliberal da globalização econômica e comercial, revela uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público, enfatizando a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a flexibilização laboral associada a contratação por resultados e à avaliação estandarizada por desempenho, a descentralização, a privatização e a adoção maciça da tecnologia da informação. Nasce, assim, a pedagogia corporativa, que lança mão dos princípios e métodos da qualidade total na gestão escolar, em que os professores são prestadores de serviço, as empresas se transformam em clientes da escola e, como tal, recebem dela os alunos que passaram pelo processo massivo de produção educacional. Esses conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica, incentivando a competitividade a qualquer custo, independentemente de seu significado substantivo e de sua validade ética e relevância cultural. (SANDER, 2007a, p. 69-70)

O início do século XXI é marcado por um território em disputa. Conforme as considerações feitas pelo autor, a administração da educação sofre com as influências do neoliberalismo. Ao longo do processo histórico da administração da educação, são observáveis, em muitos momentos, as características da administração liberal, bem como suas consequências para a cultura e qualidade de vida humana coletiva. O capítulo seguinte busca discutir a gestão democrática como um modelo de administração escolar com vistas à qualidade de vida humana coletiva, antagônico ao modelo de administração capitalista.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA PROPOSTA DE SUPERAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO CAPITALISTA E CONSERVADORA

Do enfoque sociológico, a gestão democrática possui características baseadas nos valores culturais e políticos da sociedade, surgem da necessidade de responder às exigências e peculiaridades econômicas, políticas e culturais (SANDER, 1995). O capítulo anterior tratou de discutir a estrutura da administração enquanto elementos necessários para a organização escolar em que o papel da equipe gestora centra-se na coordenação, de tal modo que essa organização tenha como foco a consecução do objetivo fim da educação: transformação social com vistas à qualidade de vida humana coletiva.

Em linhas gerais a equipe gestora (Diretor Escolar, Secretário Escolar e Coordenador Pedagógico) é considerada a responsável por coordenar a relação dos homens entre si. Essa mediação orientada pelo paradigma multidimensional de administração da educação leva a uma educação de qualidade. Mediados pela participação cidadã, buscam garantir a satisfação individual e a satisfação social, contribuindo para a formação de um cidadão emancipado e para a qualidade de vida humana coletiva.

A formação continuada é outro elemento fundamental para esse processo, uma vez que a equipe gestora tem a necessidade de apreender os conhecimentos mínimos necessários para a administração escolar. Isso não significa assumir um modelo tecnicista ou até suprimir a práxis criadora e práxis reflexiva¹⁷ em detrimento de técnicas de administração assumidas pelo modelo capitalista. Paro (1987) aponta que,

¹⁷ Paro (1987) explicita a *práxis* como componente no processo de administração e de produção. Classifica-a em *práxis criadora e reiterativa*, em que a primeira está diretamente ligada à criação do objeto ideal e a segunda está ligada ao seu processo de construção, constituindo, assim, o objeto real. O autor argumenta que a consciência está presente nos dois processos, tanto de criação quanto o de produção, sendo que na *práxis criadora* a consciência se encontra mais presente. Considera, ainda, que a consciência (subjetiva, interior) é o processo de realização do projeto (objetivo, exterior), pois "Criar implica a idealização e objetivação de algo novo" (PARO, 1987, p. 26). O idealizado se refere ao ato de planejar o objeto na consciência (subjetivo) e o processo de realização (objetivo) refere-se à duplicação do que foi idealizado pela consciência. O projeto e a realização sofrem modificações por se relacionarem entre si, "O projeto inicial defronta-se com resistências em sua concretização. Ao tentar vencê-las, há a necessidade de sua constante modificação, não só no modo de realizá-lo - modificando, com isso, o processo -, mas também a forma do objeto ideal, resultando no final, um produto que não será idêntico ao inicialmente projetado." (Ibid., p. 27). Além de justificar a presença da consciência na construção do objeto real, o autor sinaliza o processo de relevância e aprimoramento na construção desse objeto, constituindo, nesse viés, dois níveis da *práxis*: *práxis reflexiva* e *práxis espontânea*. A *práxis reflexiva* está em um nível mais alto de consciência e a *espontânea* em menor escala, porém, ambas possuem um nível de criticidade de tal forma que o processo de construção do objeto idealizado e posteriormente construído passa pelo crivo da relevância do processo. Essa dinâmica, denominada pelo autor como *práxis reflexivamente revolucionária*, é apontada como um dos elementos necessários para a transformação da sociedade, "Para isso, é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma *práxis reflexivamente revolucionária*" (Ibid., p. 33).

Além disso, o problema da apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades que se possam chamar de "administrativos" se coloca como desafio tanto mais importante a ser enfrentado pela escola, quanto mais aberta e participativa for sua administração, já que, com isso, aumenta o número e a variedade de pessoas envolvidas diretamente no processo. A competência técnica não deve confundir-se, entretanto, com o tecnicismo, que é a hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a utilização técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir. (PARO, 1987, p. 159)

Para lidar com as diferentes situações do cotidiano escolar, planejamento, formação continuada dos profissionais da educação, com a comunidade escolar e a discussão curricular, a equipe gestora precisa exercer a democracia, dar vez e voz a todos os segmentos para não cair no autoritarismo e desvirtuar sua ação de transformação social. A formação e o conhecimento sobre a administração escolar tornam-se importantes elementos de sustentação do processo.

Paro (1987) afirma que a escola é uma agência que provê educação. A escola tem o papel de apropriar o homem da realidade concreta através do que foi acumulado historicamente advindo da relação do homem com o homem, pautada na ação social de sua existência, e, assim, a educação relaciona-se com a apropriação do saber. Paro (2016, p. 07), sintetiza a educação como "apropriação da cultura humana produzida historicamente" e a escola "[...] como instituição que provê a educação sistematizada". Em relação ao educando, o autor assegura que a escola deve oportunizar o desenvolvimento de sua consciência crítica.

Esses elementos tornam-se fundamentais para a administração escolar, pois 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.

As atribuições administrativas, pensadas sob a égide da participação cidadã, transcendem a administração como atividade-meio. Paro (2011), faz a distinção da administração enquanto atividades-meio¹⁸ e atividades-fim, mas que estas devem estar em constante interação, a fim de que não seja dada demasiada atenção à dimensão econômica, deixando em segundo plano ou até suprimindo as demais dimensões, burocratizando o processo. Na perspectiva pensada pelo autor, o Diretor Escolar, a secretaria da escola, a coordenação pedagógica e o pessoal de apoio, também têm funções educadoras.

¹⁸ Segundo Paro (2011, p. 20) as atividades-meio precedem e dão sustentação às atividades-fim. E as atividades-fim se dão na relação direta entre o educador e o educando.

Paro (2015), reforça a ideia de que a administração é uma atividade-meio, mas não se restringe unicamente a ela:

[...] não apenas a direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino aprendizagem). (PARO, 2015, p. 19).

Paro (2011; 2015) converge com o pensamento de Sander (1995; 2007a), quando apresenta as características da dimensão pedagógica, em que afirma ser essa a dimensão que tem relação com toda a organização e funcionamento da administração escolar. O autor assevera que,

Para ensinar bem, já não basta mais, como na estratégia tradicional, dominar determinado "conteúdo". Se o fim do ensino escolar não é apenas "encher" uma cabeça, mas formar uma personalidade humano-histórica, a educação se faz muito mais complexa e exige a consideração de todos os seus fundamentos históricos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e filosóficos. Se o educando só aprende se quiser, se ele só se educa como detentor de vontade, como sujeito, então é preciso saber em que condições ele se faz sujeito para poder levar isso em consideração na prática pedagógica. (PARO, 2011, p. 29).

A prática democrática é, para o autor, um elemento de superação de práticas que reforçam a educação conservadora. Para tanto, é necessária a passagem da prática autoritária, que se orienta pela coerção¹⁹, para uma prática democrática, que se orienta pela persuasão²⁰.

Nesse sentido, a equipe gestora tem papel importante. Se desprovida de conhecimentos sobre a administração escolar e com objetivos opostos ao objetivo de transformação social, não transcenderá o autoritarismo instalado na escola e muito menos contribuirá para a emancipação do ser humano.

A participação coletiva, abarcando pais, alunos, professores, apoio e técnicos administrativos educacionais, é apontada por Paro (2016) como uma possibilidade de superação do autoritarismo que se instaura na figura do Diretor Escolar. Essa proposta se

¹⁹ Paro (2010, p. 40) define coerção como um conflito de interesses de quem detém o poder e de quem é objeto dele, nesse caso, o dominado atende ao comando do dominante sob a forma de ameaça ou coação. "É coerção quando alguém aponta uma arma para outro e o obriga a agir de acordo com sua vontade." (Ibid., p.43).

²⁰ Também em Paro (2010, p 42) encontro a definição de persuasão: ausência de conflito na relação de poder, que só é possível se acontecer o diálogo entre os envolvidos no processo, se suas subjetividades não forem diminuídas - o autor denomina como uma relação democrática. "A persuasão deve supor o diálogo em que ambos os atores podem exercer sua condição de sujeitos." (Ibid., p. 43).

coaduna com a proposta defendida por Sander (1984), de participação coletiva – materializada nos Conselhos Escolares, em que a mediação é a democracia. Este autor defende que

[...] a *participação coletiva* como paradigma de administração na escola e na universidade, na convicção de ela constitui um poderoso antídoto ao autoritarismo institucionalizado na burocracia formal e à ação dogmática de grupos minoritários, qualquer que seja sua orientação ideológica. Em ambas as situações, existe o risco que as decisões, por omissão da maioria silenciosa de professores, estudantes e funcionários da escola e da universidade, sejam tomadas sem consultar detidamente as aspirações e os interesses da coletividade. (SANDER, 1984, p. 148)

Consciente da importância de uma administração orientada pela participação cidadã, esse capítulo busca trazer elementos que dão sustentação à prática democrática na escola, com vistas à superação de modelos de administração conservadora.

Até o ano de 1930, Sander (2007b) observa que houve poucos estudos específicos sobre a administração da educação, pois, de uma maneira geral, a educação não figurava entre as prioridades do governo da época. Entretanto, já na década de 1920 começava uma "efervescência política e intelectual no Brasil" e, na educação, "essa efervescência intelectual se materializou no movimento da *Escola Nova* e no *Manifesto dos Pioneiros da Educação* em 1932, no Rio de Janeiro" (SANDER, 2007b, p.425 – grifos do autor). Para o autor, esse contexto contribuiu para que começasse a ser escrito um novo capítulo acerca da administração da educação.

Na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, se consagra o termo *gestão escolar*, "[...] o conceito de gestão democrática domina o discurso político e administrativo no governo da educação." (SANDER, 2007b, p. 437). Tal mudança se vincula, principalmente, a conceitos e práticas do

[...] gerencialismo empresarial e comercial no setor público, enfatizando o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação de desempenho, a descentralização e a privatização, a adoção maciça da tecnologia da informação e a gestão de qualidade total. (SANDER, 2007b, p. 438).

Na perspectiva do autor a mudança de terminologia incorporada a partir da Constituição Federal de 1988, assume um caráter capitalista para o serviço público, distanciando-se do caráter de uma organização para qualidade de vida humana. Entretanto, a utilização terminológica de *gestão escolar*, utilizada nesta dissertação, vincula-se ao enfoque

sociológico, "[...] destacando a relevância como principal critério orientador no estudo e na prática da gestão da educação." (SANDER, 1995, p. 41).

3.1 A participação coletiva no processo de gestão escolar

A abordagem de ação humana, segundo Sander (1984), surge como um movimento intelectual que se apresenta relevante para os estudos da administração do sistema educacional. A partir da crítica dos fenômenos educacionais, surge a possibilidade de adotar um modelo de administração com uma ação coletiva que seja capaz de prover as soluções das situações administrativas, bem como orientar os atos e fatos administrativos em um conjunto de circunstâncias historicamente dadas.

A cultura e a participação são os principais elementos condutores desse modelo de administração, pois, conforme defendido por Sander (1984),

[...] a cultura oferece o contexto do qual se deriva a prática pedagógica e o exercício da administração da educação comprometidos com a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, baseada na conjugação da liberdade e da equidade, de acordo com a interpretação do conjunto de participantes do sistema educacional inserido em seu meio cultural. [...] O pressuposto fundamental desta afirmação é o de que o caminho político para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na educação e na sociedade é a *participação*. A participação favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual da experiência coletiva. (SANDER, 1984, p.146 – grifos do autor).

Segundo o autor, a cultura se apresenta como elemento que busca garantir o compromisso com a promoção da qualidade de vida humana coletiva e a participação é o elemento que busca trazer o equilíbrio às decisões administrativas a serem tomadas na administração da educação.

Outro elemento que é considerado importante, que se constitui como a "[...] mediação política para alcançar uma qualidade de vida humana coletiva como objetivo ético tanto da escola quanto da sociedade." (SANDER, 1984, p. 147) é a democracia. O autor alerta que, para se constituir a democracia na escola, é fundamental que se adotem práticas democráticas que possibilitem a mediação efetiva "[...] entre a cultura e o ensino, entre a construção livre do conhecimento e a sua distribuição equitativa." (SANDER, 1984, p. 147).

A participação se torna elemento fundamental para que a democracia se encontre presente na escola. Materializada através do conjunto de ações pensadas no coletivo, terá condições de superar os problemas educacionais vigentes.

O sistema hierarquizado de hoje coloca o Diretor Escolar como figura central. Segundo Paro (2016), isso se dá por ser uma estratégia de manutenção hegemônica do sistema social vigente. Nessa perspectiva, o Diretor acaba por assumir o papel de maior autoridade no interior da escola, exercendo a função de representante legal dos interesses do Estado.

O autor defende a necessidade de distribuir o poder entre os demais segmentos da escola, a fim de que as responsabilidades sejam divididas, bem como que os interesses dos dominados não sejam subjacentes ao interesse dos dominantes. O autor vê no conselho da escola uma potencialidade para a inversão dessa problemática, vê no conselho uma forma articulada de atender os interesses populares da escola.

Tendo como referência uma administração calcada na participação e na democracia, Sander (1984), defende que a participação favorece a construção de uma sociedade equitativa e livre, em que indivíduos são beneficiados. O autor argumenta que a participação "[...] afasta os perigos das soluções dogmáticas e fechadas, desprovidas de sínteses superadoras. A participação, enfim, é direito e dever de todo cidadão que integra qualquer comunidade ou sociedade democrática." (SANDER, 1984, p. 146).

Por meio da canalização e do emprego adequado das relações interpessoais, Lück (2011b) considera que a gestão participativa se alicerça pelos objetivos concebidos e assumidos pelos segmentos que compõem a escola. A autora defende que pela participação democrática se transcende aos interesses individuais para uma integração humana na sociedade. Considera que, à luz da participação democrática, o indivíduo se sente parte da sociedade, portanto, responsável pela harmonização e na coordenação dos grupos, agindo com o intuito de realizar um trabalho efetivo e colaborar para o bem comum.

A participação coletiva é defendida pelos autores citados como a superação de modelos que visam somente o benefício individual, a manutenção de um sistema que favoreça apenas uma minoria, e da superação do autoritarismo por ações coletivas que poderão beneficiar a todos.

Esses pontos de superação constituem um grande desafio para a efetivação da participação da comunidade no processo de gestão escolar. De acordo com Paro (2016), o Estado reforça a manutenção do modelo social vigente. Nesse sentido, embora a legislação aponte a democratização da escola, bem como sua autonomia para os assuntos escolares, a sua

atuação fica vinculada meramente à reprodução social, com pouco valor de transformação. Torna-se necessária, então, a participação da comunidade na gestão escolar, a fim de que se ganhe a autonomia sob os interesses dos grupos dominantes priorizados pelo Estado.

Todavia, a qualidade da participação merece reflexão. Sander (1995) faz uma análise da atuação da comunidade no sentido de superar a democracia governada por uma democracia governante. Já Lück (2011b) reflete sobre as formas de participação da comunidade, em que considera a participação como engajamento o nível mais pleno da participação, constatando, porém, que esse último nível ainda é uma realidade distante no sistema educacional brasileiro.

A necessidade de restaurar a centralidade da escola como *locus* do processo educacional é, conforme Sander (1995), determinante para a superação das políticas e práticas conservadoras e tradicionais, em que a administração se limita a transferir as responsabilidades pela educação de uma esfera de poder a outra.

Esse modelo de transferência de administração é considerado, pelo autor, como uma descentralização delegada, em que a escola tem reduzida participação no processo decisório, constituindo o que o autor denomina de "democracia governada", de pouca contribuição para a qualidade de ensino e com reduzida ou nenhuma significação para comunidade local.

A "democracia governante", baseada na participação cidadã, se constitui como o processo em que o poder de decisão do que é relevante ao processo pedagógico e administrativo se instala na escola. De acordo com o autor, a escola torna-se eixo central do processo educacional e a comunidade escolar, seus sujeitos.

É elementar que a implantação da democracia governante requer um engajamento da comunidade escolar, contudo, a forma de participação da comunidade não pode ser superficial, pois, se assim for, a conquista da autonomia da escola terá poucos efeitos.

É pertinente trazer as formas de participação descritas por Lück (2011b), autora que busca desvelar as formas participativas presentes na escola, desde a participação de interesse individual até a participação com vistas ao compromisso social.

A autora identifica cinco formas de participação, sendo elas: participação como presença, participação como expressão verbal e discussão, participação como representação política, participação como tomada de decisão e participação como engajamento.

A *participação como presença* é considerada a presença física da pessoa em um determinado grupo, porém, sem voz ativa. A autora a exemplifica com a situação de um aluno em sala de aula: faz parte da turma, mas não participa das aulas, está ali somente de corpo

presente. Mesmo que faça parte do grupo de alunos da sala, não se faz presente nas decisões da turma.

Esse tipo de participação pode "[...] ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade por necessidade e não por intenção e vontade própria. Outras vezes, porém, como mera concessão." (LÜCK, 2011b, p. 36). Esse tipo de participação contribui com a passividade e comodismo do grupo, conseqüentemente, as ações determinadas por outras pessoas serão meramente executadas ou ignoradas trazendo pouca ou nenhuma contribuição para o desenvolvimento da unidade escolar.

A *participação como expressão verbal e discussão de ideias* se caracteriza pelo uso dos espaços tidos como democráticos apenas para legitimar decisões tomadas, as ações e planejamento são organizadas pelo gestor. Nas reuniões (espaço democrático) os participantes simplesmente votam, constituindo o que a autora denomina de falsa democracia e participação. A interação e a discussão de ideias e concepções, não são estimuladas nesse tipo de participação. Os participantes se comportam como meros executores de tarefas que foram "aprovadas" em assembleia pelo próprio grupo. Quando se tem opiniões, elas se limitam à verbalização de ideias, relatos pessoais e fatos observados, todos descolados das discussões necessárias ao desenvolvimento escolar.

A *participação como representante* caracteriza-se pelo processo de simples escolha de uma pessoa para representar os interesses do grupo (ideias, expectativas, valores, direitos). A autora cita como exemplo desse tipo de organização, os conselhos escolares. Também é considerada como falsa democracia, sob o argumento de que o processo democrático transcende à representatividade, "[...] participação não significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho." (LÜCK, 2011b, p. 42).

A *participação como tomada de decisão* tem por principais características a ausência da reflexão quanto ao papel da escola para aquela comunidade, a ausência de levantamento das causas dos problemas identificados e a ausência de compromisso com ações efetivamente transformadoras.

Apesar das decisões serem tomadas junto aos interessados, estas não contribuem para a transformação da unidade escolar. A autora considera que essa desarticulação com a realidade da escola e com o compromisso de transformação social faz com que as medidas não ultrapassem o nível operacional.

A *participação como engajamento* é tida como o nível pleno de participação. Segundo a autora,

Sua prática envolve estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. [...] implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir a responsabilidade [...]. (LÜCK, 2011b, p. 47).

Nesse modelo de participação, todos os segmentos, e não somente seus representantes, são ativos e responsáveis pela transformação da escola. Fica explícito que a democracia é exercida em sua forma plena, diferentemente dos outros modelos, que se caracterizam por manter o poder concentrado das decisões serem descoladas da realidade, da pouca ou nenhuma adesão segmentos da escola e da distância com o compromisso social da unidade escolar com a comunidade em que ela está inserida, exige o engajamento de todos no processo de construção e execução do projeto coletivo.

Partindo da teoria dos sistemas, Gadotti (2008) compreende que somente com a participação cidadã se efetiva um sistema descentralizado, democrático, com qualidade nos serviços prestados e com uma administração transparente.

Conforme o autor, um sistema fechado não permite a participação dos segmentos no processo decisório, os segmentos não se sentem responsáveis pela escola, logo não participam. Já em um sistema aberto, em que a escola assume o *locus* fundamental da educação, a comunidade tem possibilidades de tomada de decisão.

Nota-se a convergência dos pensamentos de Sander (1995) e Gadotti (2008), já que ambos consideram que a descentralização só acontece quando todo o processo decisório é voltado para a escola, mediado pela participação da comunidade. Isso se dá quando a escola assume o *locus* do processo educacional.

Em resumo, a participação coletiva é importante indicativo para a efetividade de uma gestão democrática na escola. Não cabe somente ao Diretor Escolar, isoladamente, tomar todas as decisões administrativas e pedagógicas. Se assim o fizer, estará representando unicamente o desejo do Estado e contribuirá para a manutenção hegemônica da sociedade vigente. Nesse caso, a própria legislação que regulamenta a gestão democrática já estabelece como mecanismos de construção da democracia o Conselho Escolar, a Eleição para Diretor e o Projeto Político-Pedagógico, dos quais tratarei a seguir.

3.2 O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar: mecanismo de participação dos segmentos da escola no processo de mediação da administração escolar

O Conselho Escolar como mecanismo de participação coletiva foi instituído na Educação a partir da LDB n. 9.394/96, que define a participação da comunidade escolar no processo de constituição do Conselho da escola (artigo 14, inciso II). No Estado de Mato Grosso, o Conselho Escolar é instituído a partir da Lei n. 7040 de primeiro de outubro de 1998. Além de implantar a gestão democrática nas escolas estaduais, a referida Lei regulamenta o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) como órgão mediador na administração das unidades escolares e de auxílio ao Diretor Escolar no processo de organização da escola (artigo 3º).

O propósito é de garantir a constituição de Conselhos como mecanismos que assegurem a participação da comunidade escolar nas atividades de discussão e manutenção da escola e como instâncias de democratização das relações interpessoais e institucionais. Além disso, a ideia era de configurar o Conselho como uma instância com possibilidade de contribuir com o desenvolvimento dos processos de gestão escolar estabelecendo, de forma substancial, a relação entre atividade pedagógica e a atividade administrativa, colocando a escola como local de aprendizagem significativa e de atividade cidadã, buscando, por assim dizer, minimizar a exclusividade estatal e, por sua vez, formalizar, para a comunidade escolar, a legitimidade e o conhecimento necessários para a tomada de decisão sobre suas ações. Daí a relevância do Conselho Escolar e da sua articulação com a gestão escolar.

A importância do CDCE reside, assim, na possibilidade de os segmentos que compõem a escola (professores, funcionários, pais e alunos) terem "vez e voz" garantidas no processo de planejamento e execução das ações no plano de desenvolvimento escolar, e, nessa perspectiva, dando legitimidade à gestão democrática e à participação por engajamento, conforme o descrito por Lück (2011b).

Se consideradas as dimensões política e cultural do paradigma multidimensional de administração da educação, o Conselho Escolar passa a exercer um papel fundamental no processo, uma vez que a dimensão política se encarrega de receber as demandas internas e externas para a construção de estratégias que atendam as exigências pedagógicas e humanas. Um CDCE engajado pode explicitar as exigências da comunidade em sua totalidade, de tal forma que a organização escolar não se feche em si mesma e atenda as "[...] exigências

políticas e educacionais da comunidade, acima das considerações externas de natureza instrumental e utilitária" (SANDER, 2007a, p. 81).

Na dimensão cultural, o CDCE engajado tem condições de avaliar a relevância entre a administração educacional e a qualidade de vida humana coletiva. Tal afirmação se pauta na premissa de que a participação cidadã permanente é condição para uma administração escolar voltada para "[...] o desenvolvimento humano sustentável e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade." (SANDER, 2007a, p. 83).

Lück (2011b) evidencia, porém, que os Conselhos Escolares ainda se encontram a nível de participação por representação, perspectiva que não se coaduna com a transformação social a ser promovida na escola. Nesse sentido, a comunidade escolar carece de ser estimulada pela equipe gestora, a fim de que a "democracia governante" (SANDER, 1995), baseada na participação cidadã, se constitua como o processo em que o poder de decisão do que é relevante ao processo pedagógico e administrativo se instale na escola.

3.3 Eleição para gestores: um mecanismo de democratização na escola

A ideia de participação afasta a tomada de decisões isoladas, de atos que não contribuem com o interesse da comunidade. A participação se constitui como um direito de todo cidadão que integra a sociedade. O problema está em que, historicamente, a escolha dos dirigentes através do voto, foi muito mais de caráter representativo de que a instauração da democracia como "governo do povo e para o povo"²¹.

O voto representativo, segundo Bobbio (2000), surge quando a democracia representativa passa a ser o modelo adotado pela sociedade, no qual os representantes eleitos pelos cidadãos teriam condições de avaliar e decidir o melhor caminho para a sociedade, uma vez que o cidadão estaria fechado na busca e contemplação de seus próprios interesses.

O eleito pelo povo passaria a representar uma nação e não apenas quem votou nele, a representatividade eximiria o eleito de sua responsabilidade com quem o elegeu em nome do bem maior, nesse caso, da nação. Nas palavras do autor:

Para que a democracia fosse em sentido próprio representativa, era necessário que fosse excluído o mandato vinculatorio o eleitor para com o eleito, característico do Estado de estamentos, no qual os estamentos, as

²¹ Nesse sentido, Saviani (2012, p. 48), pontua que os procedimentos democráticos introduzidos na escola, além de terem introduzido o abandono da igualdade, a democracia serviu apenas para uma parcela da sociedade, "Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletário."

corporações, os corpos coletivos transmitam ao soberano, através de seus delegados, as suas reivindicações particulares. (BOBBIO, 2000, p. 35)

Essa postura representativa vai radicalmente contra os posicionamentos dos autores, como, por exemplo, Sander e Paro, que defendem a democracia na escola.

A eleição para a direção escolar, dentre outros condicionantes, constitui-se como materialização da democracia na escola. Todavia, o cargo de diretor, por si só, pode não ser democrático, "Se estamos preocupados com a democracia na escola, temos que lutar *tanto* por uma gestão colegiada *quanto* por processos eletivos de escolha." (PARO, 2003, p. 29 – grifos do autor).

Segundo Lück (2011a), a eleição de diretor teve início na década de 1980, logo após o fim do governo militar. A autora comunga da ideia de que a eleição, sozinha, não instaura a democracia no processo de gestão escolar, mas a eleição representa um processo participativo, "[...] no qual ela corresponderia apenas a um momento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola." (LÜCK, 2011a, p. 77), a eleição de dirigentes, prossegue a autora, tem o potencial de delineamento de "[...] uma proposta de escola, um estilo de gestão e se firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito de forma efetiva."

Sander (1984) afirma que a democracia se constitui como um ato político necessário para o alcance da qualidade de vida humana coletiva, e, nesse sentido, considera a participação na educação e na sua administração como um processo político.

[...] a *educação* é uma das práticas sociais particulares da *política* como prática global da convivência humana. Na educação, a *polis* é a escola, a universidade e o sistema de ensino inseridos em seu meio cultural. É nessa *polis* que os seus participantes convivem para a prática da educação, que, nesse sentido, se torna uma prática essencialmente *política*. [...] a administração da *polis* se torna um *ato político*, preocupando-se com os objetivos, a organização e as decisões que afetam a convivência humana que se constrói na escola e na universidade através de permanentes convergências e divergências e de múltiplas sintonias e conflitos. (SANDER, 1984, 147-148 – grifos do autor)

O autor considera que a administração da educação deve buscar formas de organização social na escola de modo que as convergências e divergências sejam objetos de reflexão, bem como os conflitos e as múltiplas sintonias sejam observadas para a tomada de decisões, pautada na síntese das ideias dos professores, dos funcionários, dos alunos e dos pais, constituindo, assim, o maior desafio do administrador da educação.

A partir de uma análise sobre o processo de eleição de diretores, Paro (2003) apresenta três modelos de direção: a direção por nomeação; a direção por concurso; e a direção por eleição.

Em síntese, o autor considera que a *direção por nomeação* fortalece o clientelismo político e a criação de currais eleitorais, uma vez que o diretor acaba por trabalhar pelo interesse de quem o nomeou.

A *direção por concurso* elimina o clientelismo e favorece a nomeação de servidores que têm qualidade técnica para assumir a direção. Entretanto, esse diretor concursado não tem o aval da comunidade em que a escola está inserida, "A principal insuficiência que se aponta no concurso público como critério para a escolha de diretores é o fato de que ele não se presta à aferição da liderança do candidato diante do pessoal escolar e dos usuários da escola pública." (PARO, 2003, p. 21).

Em 2016, o autor assevera seu posicionamento quanto à direção por concurso, pontuando que "O diretor escolhe a escola, mas nem a escola e nem a comunidade podem escolher o diretor." (PARO, 2016, p. 30), perpetuando a dimensão técnica em detrimento à dimensão política.

A *direção por eleição*, conforme o autor, é o processo em que se democratizam as instituições, "Tal relevância fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido do provimento de serviços coletivos de qualidade compatíveis com as obrigações do Poder Público e de acordo com os interesses da sociedade." (PARO, 2003, p. 26).

A democratização vai além do uso do serviço público, está diretamente ligada à participação da população na tomada de decisões que dizem respeito ao seu interesse. Paro (2003), denomina esse processo como uma democratização social e argumenta que se faz necessária a distribuição do poder centralizado no Estado para as instâncias da base da pirâmide estatal, onde se tem o contato direto com a população. Considera que essa lógica também deve chegar à escola, ou seja, o diretor distribuirá o poder centralizado nele para os demais segmentos da escola, caso contrário, a democracia fica em um nível formal. Em suas palavras,

A pretensão de que a escola permaneça alheia à política, deixando inteiramente nas mãos do governo eleito a orientação da educação, é uma postura que procura manter a sociedade apenas no nível da democracia formal, restringindo a participação política da população às eleições

periódicas para mandatos executivos e parlamentares, e abrindo mão do controle democrático do Estado, [...]. (PARO, 2003, p. 37).

A escolha dos dirigentes escolares no Brasil ainda é tema de muita discussão. De acordo com Sander (1984, p. 151 – grifos do autor), o equacionamento dessa discussão deve ser pautado sobre a "[...] concepção da *educação* como uma prática particular da *política* como prática global da vida humana coletiva."

Entretanto, Sander (1984) considera importante a preparação técnica do administrador para corresponder com as expectativas da comunidade escolar, em nenhuma hipótese descarta a eleição dos dirigentes como processo legítimo da democracia.

É a partir da conjugação adequada da *importância da preparação técnica* e da *necessidade da eleição livre*, que concebo esta proposta de *administração da educação como processo de participação coletiva* que exerce, na sua atuação concreta na escola e na universidade, uma *mediação democrática*. (SANDER, 1984, 147-148 – grifos do autor).

Paro (2011) defende que a necessidade de formação técnica administrativa do diretor não pode ser subjacente ao caráter político da função do diretor. Mais tarde, reafirma seu posicionamento, argumentando que a ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, leva à utilização de métodos técnicos que dominam o mundo dos negócios, impregnando a escola, "[...] ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar." (PARO, 2015, p. 54). A exigência técnica, assegura, é aprendida no cotidiano, que, portanto, todos os educadores são potenciais candidatos à direção.

Já Sander (1984) assume a formação técnica do administrador como um fator importante para exercer a função de direção, justamente por considerar a administração escolar como um ato político e um ato pedagógico.

Como corolário dessa relação entre educação e política, a administração é, ao mesmo tempo, um *ato pedagógico* e um *ato político*. Se a educação é concebida como uma prática particular da política, existe, na administração da educação, uma superordenação do *político* sobre o *pedagógico*. Em outras palavras, o administrador educacional em seus diferentes níveis de modalidades de ensino é, antes de tudo, um *político* e, como tal, necessita exercer suas funções com legitimidade, responsabilidade social e espírito público. (SANDER, 1984, p. 151– grifos do autor).

Esse posicionamento justifica-se ante a necessidade de o gestor escolar conhecer minimamente o processo de administração da escola. Todos os processos escolares, seja no

planejamento de ações, na construção do projeto coletivo, no mínimo, passam pelas mãos dos gestores. Sendo assim, torna-se óbvio que uma reflexão mais apurada sobre as ações de cunho transformador na escola, requer conhecimentos da área pedagógica, da área administrativa, dentre outras áreas que subsidiarão teoricamente essas ações, para não se darem no vazio e, principalmente, serem ações superadoras às ações advindas do grupo hegemônico.

Nota-se, no posicionamento dos autores citados, que a eleição dos dirigentes da escola é um processo legítimo que, aliado à participação engajada da comunidade escolar, colabora para a instauração da democracia na escola.

O processo de democratização está ligado à participação da comunidade em sua administração, bem como na legitimidade do processo democrático representado pelas eleições. É claro que existe uma relação íntima entre a eleição, a participação na administração e o processo de emancipação do ser humano, formando uma rede intrinsecamente ligada.

Em tese, um ser humano emancipado, de posse do saber acumulado historicamente e com uma formação crítica, fortalece a sua comunidade. Essa comunidade fortalecida e engajada (pela luta e pela participação) constrói um modelo de sociedade capaz de atender as necessidades da maioria da população.

Nessa perspectiva, a eleição passa a ser um processo de escolha de um candidato que esteja vinculado aos reais interesses da comunidade. Assim sendo, a comunidade participa do processo decisório, bem como assume o seu papel de controle do Estado, deixando de ser representado por um "político" que atua em interesse de uma minoria que contribui para a manutenção e ordem da sociedade vigente. Lück (2011a) argumenta que

Cabe indicar que, em seu sentido pleno, a eleição em si não deveria representar única e exclusivamente o entendimento da eleição de pessoas, mas sim de definição de um ideário social-democrático para construção de instituições e prestação de serviços sociais em atendimento a planos de desenvolvimento organizacional e social amplos. (LÜCK, 2011a, p. 78).

Não divergente da ideia do controle do Estado pela comunidade, no que tange à qualidade dos serviços aos usuários, Resende (2007, p. 53) entende que "O papel da comunidade não é substituir o Estado, libertá-lo de suas condições institucionais, postar-se sob sua tutela, mas se organizar de maneira competente para fazê-lo funcionar.". A eleição de dirigentes – que se vinculem ao interesse da comunidade –, a participação nos conselhos e a

fiscalização do serviço, constituem importantes mecanismos para que esse processo se concretize.

A conquista de uma gestão democrática e participativa demanda a mudança de hábitos, que sabemos são fruto do processo histórico vivido pelo homem. Por exemplo, a qualidade do voto representativo, abordado inicialmente, tem se perpetuado nas escolas, como também tem sido reforçado pelo Estado a fim de garantir a sua hegemonia. Paro (2016), discute a democratização da escola a partir da participação ativa da comunidade e defende a mudança do autoritarismo impregnado na gestão da escola. Nas palavras do autor, "Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia." (PARO, 2016, p. 26).

O autor externa sua preocupação quanto ao exagero técnico que distancia a teoria da prática escolar, defendendo que os gestores devem adotar uma teoria crítica capaz de aproximar a administração da realidade da escola. Apesar de apontar que os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais têm uma grande responsabilidade na perpetuação dessa realidade, vê na distribuição do poder aos demais segmentos, uma possibilidade de implantação da democracia.

A implementação de uma prática democrática na escola e de uma educação transformadora, requerem um projeto alinhado a esses interesses. O próximo tópico discutirá a possibilidade de um projeto coletivo que materialize a intencionalidade da escola, calcada nesses objetivos.

3.4 Projeto coletivo e a relevância cultural

A construção de um projeto coletivo exige um conjunto de condições para a ruptura do modelo ora imposto nas escolas pelo Estado. A gestão democrática é um indicativo de superação de modelos pautados no autoritarismo, na verticalização de ações e na hierarquização dos cargos, todos estimulados pelo órgão mantenedor com o intuito de perpetuar a ordem vigente.

A eleição de diretores e a participação cidadã se mostram como poderosos mecanismos contra-hegemônicos, contudo, romper esses paradigmas é uma tarefa hercúlea que exige uma construção e reconstrução crítica do processo histórico em que a escola se encontra inserida.

Romper esses paradigmas implica refletir e discutir a educação em suas dimensões econômica, pedagógica, política, cultural, assim como a realidade da comunidade. E, coletivamente, traçar um projeto de superação do modelo ora imposto.

O PPP, na perspectiva de um projeto coletivo, se apresenta como uma ferramenta da ação educativa da escola em sua totalidade. Veiga (2007) defende que

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2007, p. 13).

Garske (2006, p. 144) argumenta que um projeto coletivo que supere a situação atual da escola, deve ser construído de forma que "[...] reconheça os problemas da escola e do sistema educacional como um todo, que compreenda efetivamente as relações institucionais, interpessoais e profissionais neles presentes, assumindo a escola como uma instância social de contradições propícia ao debate construtivo.". Reflete, igualmente, que o projeto assume um caráter político e pedagógico, uma vez que são as "[...] intencionalidades que se constituem como referência básica para a determinação dos princípios e das finalidades que devem nortear o projeto da escola." (GARSKE, 2006, p. 145).

A autora considera que o projeto é político porque é norteado pela intenção de contribuir com a formação do educando para um tipo de sociedade e é pedagógico por efetivar as intencionalidades pedagógicas da escola. Portanto, sua efetividade se dá quando as dimensões política e pedagógica se tornam indissociáveis.

Veiga (2007, p. 12) assegura que "O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado."

Garske (2006, p.152) considera que os projetos individuais podem apresentar soluções pontuais para os problemas da escola, podem ainda servir como ponto de partida para um projeto que englobe todo o estabelecimento de ensino, mas alerta que, "[...] o projeto da escola não pode, sob hipótese alguma, se constituir como um simples acumular de projetos de equipes ou individuais."

Martins (2007) também considera a importância dos projetos individuais, argumenta que a escola é o lugar institucional do projeto educacional, deve ser mediadora de dois projetos: o projeto político da sociedade engajada e o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos

na educação. Mediada pela democracia a escola buscará, em seu projeto coletivo, atender a essas especificidades. A autora argumenta que a escola é o lugar em que acontece o entrecruzamento dos projetos individuais, projeto da sociedade e os projetos existenciais dos alunos e dos professores.

A partir dessas considerações, o projeto coletivo assume a importante função de explicitar o papel da escola na sociedade, quais os caminhos a serem percorridos para cumprir o seu compromisso social, individual e no desenvolvimento do processo educativo. Veiga (2007) pondera que o projeto coletivo agrega as crenças, as convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, que constituirão o compromisso político e pedagógico coletivo da escola.

O projeto coletivo, na perspectiva abordada, exige que as escolas reconheçam a sua história e a sua relevância para a construção de uma sociedade melhorada. Veiga (2007) aponta a necessidade de a escola fazer sua autocrítica com o intuito de buscar formas de organização do trabalho pedagógico de modo que se diminuam os efeitos da pormenorização do trabalho²² e do controle hierárquico.

Para a autora, há dois momentos no processo de construção do projeto coletivo. Mediados pela avaliação, esses momentos corresponderiam ao momento de concepção do projeto e ao momento de sua execução. Faz a seguinte descrição:

Quanto à concepção, um projeto pedagógico de qualidade de apresentar as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;

²² A pormenorização de trabalho é definida por Paro (1987) como sendo a divisão do trabalho na produção capitalista. O autor aponta que esse processo implica no desconhecimento do trabalhador do produto final, uma vez que esse trabalhador participa apenas em uma ou em algumas etapas da confecção do produto, acarretando no desconhecimento, por parte do trabalhador, de todo o processo de montagem e de venda do produto. A divisão pormenorizada de trabalho foi apontada como sendo "[...] o processo de plasmar determinado objeto útil é subdividido em numerosas operações limitadas, que passam a ser realizadas por diferentes trabalhadores." (Ibid., p.50). O autor compreende a alienação do trabalhador como uma das maiores consequências, por considerar a alteração no instrumental do trabalho, ou seja, o trabalhador deixa de conhecer todo o processo de produção da mercadoria. A consequência de trabalhar apenas em parte do processo de feitura da mercadoria, estratégia advinda da necessidade de se expandir o lucro sem aumentar a carga horária de trabalho, exige que as máquinas apresentem maior eficiência. Paro (1987) denomina como sendo a *subsunção real do trabalho ao capital*, onde a máquina supera o homem e esse, por sua vez, é subordinado à máquina que determinará o tempo e a intensidade do trabalhador.

e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução, é de qualidade quando:

- a) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporado ambos numa interação possível. (VEIGA, 2007, p. 11)

Importante observar que o projeto coletivo transcende à necessidade de um projeto meramente formal, ou seja, de um projeto que nasce simplesmente para cumprir as exigências normativas imputadas pelo Estado. Nota-se que a sua execução é atrelada à busca de soluções e mediações de problemas da escola, logo, se a sua construção acontecer sem considerar as expectativas e a realidade da escola, dialeticamente articuladas com as expectativas de uma sociedade com vistas à qualidade de vida humana coletiva, não terá muita utilidade, a não ser a manutenção da ordem do modelo social vigente.

Também na defesa de um projeto coletivo que busque caminhos contra-hegemônicos, Gadotti (2006) salienta que a escola sempre foi política e esse caráter político, de intencionalidades, precisa estar claro no projeto coletivo que a escola defenderá. Mesmo dirigindo-se ao ensino superior, sua reflexão é pertinente na elaboração do projeto coletivo da escola, ao afirmar que:

Antes de pensarmos em formas profissionais de ensino é preciso que saibamos que modelos sociais iremos transmitir, que conteúdos estamos veiculando, que classe estamos defendendo, de que ponto de vista estamos pensando a educação: do ponto de vista do povo ou do sistema? (GADOTTI, 2006, p. 148).

Assumindo que o processo pedagógico deve tomar o educando como sujeito, Paro (2015, p. 49), além das considerações aqui mencionadas na construção do projeto coletivo, reforça a necessidade de o educador "[...] levar em conta as condições em que o educando se faz sujeito. Não basta, portanto, ter conhecimento de uma disciplina ou matéria ser ensinada."

Torna-se evidente que esse processo não se constitui apenas da mudança de atitudes na escola, constitui-se, também, de mudanças por parte do Estado e da população usuária do sistema educacional. Martins (2008) argumenta sobre essa necessidade de mudanças em todas as esferas, para que o projeto coletivo ultrapasse a mera formalidade. Assim,

Para que sejam dadas condições à escola de realizar seu projeto político-pedagógico tomam-se necessárias mudanças em sua concepção de projeto, na postura da escola e na lógica de organização das instâncias superiores, [...], implicando uma mudança substancial na sua prática. (MARTINS, 2008, p. 57)

A autonomia e descentralização também são condicionantes relevantes para o processo de construção de um projeto coletivo. Segundo Veiga (2008, p. 15), "a autonomia anula a dependência" e a escola precisa dessa liberdade para colocar em prática o seu projeto, coletivamente construído. Ante o exposto, convém refletir sobre esses dois condicionantes.

Segundo Gadotti (2008, p. 13), a palavra autonomia "[...] vem do grego, significa a capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de "autos" (si mesmo) e "nomos" (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno.", e define a escola autônoma como "[...] aquela que se governa."

O autor considera a autonomia da escola como um princípio condicionante à administração do sistema educacional descentralizado, em que

Cada escola deveria poder escolher e construir o seu próprio projeto pedagógico. Não significa que cada escola ficaria isolada uma da outra. Autonomia significa também unidade e capacidade de comunicação. Escola não significa, por sua vez, um prédio um único espaço ou local, significa um projeto, uma ideia que poderia associar várias "unidades escolares" ou prédios [...]. Escola e governo elaborariam conjuntamente as políticas educacionais. (GADOTTI, 2008, p. 61)

A partir de uma reflexão crítica das influências do neoliberalismo no sistema educacional, Martins (2008) reforça a argumentação do distanciamento da autonomia na escola, partindo da premissa de que a escola não opera através de mecanismos de regulamentação social, mas que aparentemente o governo dá liberdade para a construção do seu projeto, porém, vincula a competência de aprová-lo para a Secretaria de Educação, "Nesse caso, *menos governo significa mais governo*." (MARTINS, 2008, p. 63 – grifos do autor).

A autora enfatiza a necessidade de assumir a autonomia na escola, de forma consciente e partilhada, pois "A autonomia não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromissos com a tarefa educativa." (MARTINS, 2008, p. 64). Fato este que está diretamente ligado ao processo de descentralização e a um modelo de sociedade oposta ao modelo capitalista, "A autonomia se refere a criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes." (GADOTTI, 2008, p. 46). Nessa perspectiva, pode-se dizer que a autonomia constitui um território de lutas, pois se trata de combater um modelo de

sociedade que não contribui para a melhoria de toda a população, carecendo que a escola e a comunidade se dediquem a essa luta para conquistar a sua autonomia.

A descentralização²³, segundo Martins (2008), vem sendo considerada pelo governo como sinônimo de desconcentração, pois essa não ameaça a estrutura imposta. Já a descentralização exige uma alteração na distribuição do poder. A autora argumenta que "Em termos concretos, quando se quer transformar um aparato político-institucional consolidado em bases centralizadoras, a partir de um movimento oposto – descentralizador – fatalmente se deverá mexer em núcleos de poder bastante fortes." (MARTINS, 2008, p. 66).

A descentralização não exime o dever do Estado em garantir a educação básica do cidadão. Segundo a autora, a descentralização faz uma inversão do sistema em que a escola passa ter sua devida importância, conseqüentemente a administração também sofrerá alterações, destacando-se: gestão democrática em todos os níveis; diretores eleitos; conselhos escolares; desburocratização, desregulamentação e transparência no processo decisório; autonomia da escola, dentre outros.

Pelo exposto, a escola tem um compromisso com o desenvolvimento humano e com a qualidade de vida, nota-se que, para esse fim, a mudança de postura e a luta por um espaço em que a escola tenha seu devido respeito e suporte para cumprir o seu papel social são fundamentais. Para tanto, deve instaurar-se uma luta que envolva a todos que se dedicam e se interessam na promoção desses objetivos.

O paradigma multidimensional de administração da educação, proposto por Benno Sander, torna-se uma importante ferramenta para a reconstrução da gestão escolar, principalmente por ser a dimensão cultural a assumir o critério básico de administração da educação. Nas palavras do autor, a

Dimensão cultural envolve os valores e a características filosóficas, antropológicas, biopsíquicas e sociais das pessoas que participam do sistema educacional e de sua comunidade. [...], sua característica básica é a visão de totalidade que lhe permite abarcar, compreensivamente, os mais variados aspectos da vida humana. (SANDER, 2007, p. 99)

²³ A descentralização, segundo Martins (2008), é um processo que assegura a eficiência de um poder local, em que se reflete um movimento de baixo para cima. Já a desconcentração assegura a eficiência do poder central, em que reflete um movimento de cima para baixo. Lück (2011a), também considera que a descentralização é apenas nominal, as medidas descentralizadoras são acompanhadas de fortes medidas centralizadoras que garantem a manutenção de uma postura de controle e cobrança. "Dessa forma, descentralizam, centralizando, isto é, dando algo com uma mão, ao mesmo tempo em que tiram outra coisa com a outra." (Ibid., p.48).

A relevância cultural é o critério predominante nesse modelo de administração. Segundo o autor, a preocupação central para a relevância é o desenvolvimento sustentável e a promoção da qualidade de vida, na educação e na sociedade, isso ocorre a partir da participação cidadã.

Compreender a gestão democrática na escola significa também compreender o papel da educação no contexto em que acontecem disputas hegemônicas para a manutenção de um tipo de sociedade. A articulação política e a distribuição do poder são condicionantes para que a gestão seja pautada ou não com vistas à democracia.

O significado de poder aqui empregado tem sua relação direta com a admissão do ser humano enquanto sujeito. A esse respeito, Paro (2010, p. 33 – grifos do autor) considera que o "poder" pode ser visto de duas perspectivas: "o poder como capacidade de *agir sobre as coisas* e o poder como capacidade de *determinar o comportamento dos outros*." Por ser explicitamente social, o autor pontua que essas perspectivas tratam de duas dimensões do mesmo conceito de poder social:

[...] a perspectiva do poder como capacidade de determinar o comportamento dos outros é uma dimensão necessária do poder, que pelo seu próprio enunciado, se mostra explicitamente social. Mas a perspectiva do poder como capacidade de agir ou como poder-fazer, embora não traga a explicitação do social em seu enunciado, não deixa de ser uma dimensão do mesmo poder, na medida em que esteja impregnado ou subsumido pelo social. (PARO, 2010, p. 36).

Na relação entre poder e educação, Paro (2010) adota o conceito mais geral de poder, admitindo dois estados: potencial e atual. O poder potencial refere-se a quem tem o poder e o poder atual refere-se a quem o exerce, "alguém *tem* o poder quando é provável que sua ordem seja obedecida por outro (ou outros); esse mesmo alguém *exerce* o poder quando ele ordena e sua ordem é obedecida por outro (ou outros)." (PARO, 2010, p. 37 – grifos do autor).

Ao admitir o poder potencial, o autor considera que haverá a ocorrência da obediência em maior ou menor escala das ordens emanadas de quem detém o poder, assim sendo, o poder potencial remete a dois conceitos: poder estabilizado e poder institucionalizado. O primeiro diz respeito à alta probabilidade de uma pessoa (ou pessoas) realizar(em) o comportamento desejado por quem tem o poder; o segundo se estabelece quando há uma articulação entre o poder estabilizado de funções definidas e estavelmente coordenadas entre si.

Por fim, o conceito de poder estabilizado e institucionalizado torna-se fundamental para o entendimento de *autoridade* que "[...] se insere numa forma democrática de exercício

do poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem." (PARO, 2010, p. 40).

A eleição para diretores, dentre outros benefícios para a comunidade escolar, constitui-se como mecanismo de desarticulação do autoritarismo²⁴ na escola, desde que o poder embutido na investidura do cargo seja distribuído para os membros da equipe gestora que, mediados pela comunidade, conduzam o processo de construção da qualidade da educação e da sociedade. A criação dos conselhos escolares materializa a participação cidadã. Ambos, articulados dialeticamente, contribuem para a efetivação da democracia. O projeto coletivo, ao assumir o caráter de autoridade na escola, transcende a uma mera transcrição de conteúdos descolados da realidade em que a escola se encontra inserida e passa a discutir a relevância da educação na sociedade.

O paradigma multidimensional de administração da educação, defendido por Benno Sander, propõe uma articulação dialética entre as dimensões²⁵ da gestão escolar. O principal critério administrativo do paradigma é a relevância cultural. Entretanto, a dimensão política também assume importante papel no processo de administração e articulação da relação da comunidade escolar e da gestão da escola. A dimensão política concentra-se na efetivação dos processos e ações escolares, e não pode ser confundida com a "politicagem"²⁶ vulgarmente associada à política.

Saviani (2012, p. 84) reforça o entendimento da dimensão política no viés de articular "[...] a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos.", relacionando a apropriação dos instrumentos culturais com o convencer do professor, para que o aluno, convencido e em posse do conhecimento, contribua para a transformação social.

De forma mais ampla, Paro (2010), considera a política como a produção da convivência entre os grupos. Argumenta que essa produção advém de duas formas: da *dominação* – em que uma parte do grupo reduz a outra parte a objeto, anulando a sua subjetividade e do *diálogo* – em que as pessoas se afirmam como sujeitos e não como objetos de manipulação.

Torna-se óbvio que para a educação assumir uma função transformadora da sociedade, suas discussões precisam abarcar dimensões mais amplas do que somente o processo de

²⁴ Paro (2010) define o autoritarismo como a negação da condição democrática da autoridade.

²⁵ Dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. (SANDER, 1982; 1995; 2007a)

²⁶ Saviani (2012, p. 82) argumenta que a política; no contexto social, defronta-se com um jogo de interesses mutuamente excludentes. Na "[...] política, o objetivo é vencer e não convencer.". Na "[...] educação o objetivo é convencer e não vencer". O professor não é adversário do aluno.

transmissão de conteúdo. Sem reflexão crítica, o conteúdo pode tornar-se irrelevante na formação de um sujeito-histórico, acabando por contribuir para a desigualdade e a perpetuação da sociedade capitalista. O condicionante democrático é fundamental para a discussão e a elaboração das ações de transformação. A democracia é apontada pelos autores citados como a garantia do sujeito no processo, sua subjetividade não é ignorada em detrimento de um grupo menor com interesses diversos ao de uma sociedade equitativa e de qualidade de vida humana coletiva.

3.5 Funções dos gestores escolares de Mato Grosso, diretor escolar, coordenador pedagógico e secretário escolar: organização formal

A gestão democrática no Estado de Mato Grosso é implementada pela Lei n. 7040 de 1º de outubro de 1998, dispõe sobre a formação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE) e da gestão democrática do Estado. Em seus dispositivos, descreve as competências dos membros do CDCE e do Diretor Escolar.

Vale lembrar que a proposta de gestão democrática discutida nesse capítulo propõe a participação cidadã, ou seja, o envolvimento de todos os segmentos (pais, alunos, professores e funcionários). Nessa perspectiva, torna-se pertinente a consulta da Lei Complementar n. 50 de 1º de outubro de 1998 e da Lei Complementar n. 206 de 29 de dezembro de 2004, a fim de se verificar quais as indicações de participação dos profissionais da educação na gestão democrática, bem como averiguar as disposições das funções da equipe gestora.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, apresenta vinte metas para a educação. Em especial, a meta dezenove, que trata da gestão democrática,

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

A referida meta se desdobra em oito estratégias, que se dedicam basicamente ao repasse de verbas aos entes federados que aderirem ao processo de gestão democrática, ampliação dos programas de apoio e formação aos membros dos Conselhos, constituição de Fóruns Permanentes de Educação para acompanhar a execução do PNE, a constituição e

fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais, favorecer os processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das escolas, desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares. A estratégia 19.6 estabelece:

19.6) estimular a participação e a consulta dos profissionais da educação, aluno (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, plano de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação docente e gestores escolares; (BRASIL, 2014)

Nota-se certa autonomia para a construção dos projetos da escola, entretanto, essa construção fica atrelada à avaliação de desempenho dos gestores ao invés de centrar-se na avaliação e reflexão das ações implantadas por meio do projeto.

Já o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado de Mato Grosso, aprovado pela Lei 10.111 de 06 de junho de 2014, desdobra-se em dezessete metas com duzentos e vinte e oito estratégias, porém, nenhuma delas faz referência direta ao processo de gestão democrática. Entretanto, as estratégias das metas 1, 2, 3 e 5 contemplam a Meta 19 do PNE, como também contemplam as suas estratégias.

A Lei n. 7040 de 1º de outubro de 1998 estabelece a gestão democrática no Estado de Mato Grosso, institui a eleição para diretores e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE) e do Conselho Fiscal nas unidades de ensino.

Em síntese, regulamenta a autonomia pedagógica, administrativa e financeira. A gestão administrativa da escola fica vinculada ao Diretor Escolar e ao CDCE, atribuindo as seguintes competências para o Diretor Escolar:

Art. 5º Compete ao diretor:

- I - representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;
- II - coordenar, em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola, observadas as Políticas Públicas da Secretaria de Estado de Educação, e outros processos de planejamento;
- III - coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, assegurando a unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
- IV - manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;
- V - dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino;
- VI - submeter ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à unidade escolar;

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

Mais adiante, no artigo 18, regulamenta a participação de forma igualitária, de todos os segmentos da escola (pais, alunos e profissionais da educação básica). Os artigos 51 e 52 garantem a autonomia para a construção do projeto coletivo, intrinsecamente ligados à autonomia pedagógica.

Art. 51 A autonomia da Gestão Pedagógica das unidades escolares objetiva a efetivação da intencionalidade da escola mediante um compromisso definido coletivamente.

Art. 52 A autonomia da Gestão das Unidades Escolares será assegurada pela definição, no Plano de Desenvolvimento Estratégico de Escola, de propostas pedagógicas específicas do Projeto Político Pedagógico.

(MATO GROSSO, 1998)

Do artigo 53 ao artigo 89, são estabelecidos o perfil, as normas e os procedimentos para a eleição de Diretor Escolar, em especial, os artigos 53 e 54, descrevem o perfil do profissional da educação apto para concorrer à eleição.

Art. 53 Os critérios para escolha de diretores têm como referência clara os campos do conhecimento, da competência e liderança, na perspectiva de assegurar um conhecimento mínimo da realidade onde se insere.

Art. 54 A seleção de profissional para provimento do cargo em comissão de diretor das escolas públicas, considerando-se a aptidão para liderança e as habilidades gerenciais necessárias ao exercício do cargo, será realizada em 2 (duas) etapas:

I - 1ª Etapa - constará de ciclos de estudos;

II - 2ª Etapa - constará de seleção do candidato pela comunidade escolar por meio de votação na própria unidade escolar, levando-se em consideração a proposta de trabalho do candidato que deverá conter:

- a) objetivos e metas para melhoria da escola e do ensino.
- b) estratégias para preservação do patrimônio público.
- c) estratégias para a participação da comunidade no cotidiano da escola, na gestão dos recursos financeiros quanto ao acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas.

§ 1º Serão considerados aptos, na primeira etapa, os candidatos com 100 (cem por cento) de frequência.

§ 2º A segunda etapa do processo deverá realizar-se em todas as escolas estaduais, em data a ser fixada pela Secretaria de Estado de Educação.

(MATO GROSSO, 1998)

Paro (2003) cita Mato Grosso em sua pesquisa sobre a eleição de Diretores como um Estado que possui experiências com a gestão democrática. Em geral, o autor considera que os processos de eleição implementado nos Estados ainda não transcenderam ao nível da democracia formal²⁷.

A Lei Complementar n. 50 de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica do Estado de Mato Grosso, é substituída, parcialmente, pela Lei Complementar 206 de 29 de dezembro de 2004. Esta última LC contempla as alterações da carreira dos profissionais da educação, bem como dispõe sobre os cargos de dedicação exclusiva.

A LC 206/2004 trata como cargos de carreira: Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional. Cargos de dedicação exclusiva: Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Secretário Escolar e Assessor Pedagógico, sendo que o último cargo não é exercido dentro da unidade escolar.

O artigo 3º da LC 206/2004, informa quais são os cargos de carreira e de dedicação exclusiva (DE) e ainda normatiza as competências dos cargos com DE. As competências do Diretor Escolar são as mesmas dispostas pela Lei 7040/98, dispensando que as descreva novamente.

São competências do Coordenador Pedagógico:

- b) Coordenador pedagógico, função composta das seguintes atribuições:
 1. investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando;
 2. criar estratégias de atendimento educacional complementar e integrada às atividades desenvolvidas na turma;
 3. proporcionar diferentes vivências visando o resgate da auto-estima, a integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos onde os alunos apresentam dificuldades;
 4. participar das reuniões pedagógicas planejando, junto com os demais professores, as intervenções necessárias a cada grupo de alunos, bem como as reuniões com pais e conselho de classe;
 5. coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da Unidade Escolar;
 6. articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
 7. coordenar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico na Unidade Escolar;

²⁷ Segundo Paro (2003, p. 37), quando a escola permanece alheia à política, deixando somente nas mãos do governo eleito a decisão dos rumos da educação, tem-se uma postura a nível de democracia formal, "[...] restringindo a participação política da população às eleições periódicas para mandatos executivos e parlamentares, e abrindo mão do controle democrático do Estado [...]."

8. acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e ao currículo, orientado e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
 9. coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção e intervenção no Planejamento Pedagógico;
 10. desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de hora-atividade, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
 11. coordenar e acompanhar as atividades nos horários de hora-atividade na unidade escolar;
 12. analisar/avaliar junto aos professores as causas da evasão e repetência propondo ações para superação;
 13. propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professor e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;
 14. divulgar e analisar, junto à Comunidade Escolar, documentos e diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às peculiaridades regionais;
 15. coordenar a utilização plena dos recursos da TV Escola pelos professores, onde não houver um técnico em multimídias didáticos;
 16. propor e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a formação integral e desenvolvimento da cidadania;
 17. propor, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
- (MATO GROSSO, 2004)

São competências do Secretário Escolar:

- d) Secretário Escolar, função composta das seguintes atribuições:
 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)

Nota-se, pelo disposto nos artigos, que as atribuições da equipe gestora da escola estão predominantemente voltadas para a dimensão econômica de ordem organizacional, salvo algumas das competências do Coordenador Pedagógico, que abarcam a dimensão pedagógica. Mesmo assim, são evidentes os mecanismos de controle sobre a ação pedagógica e a predominância da dimensão econômica.

Ainda na LC 206/2004, as competências dispostas dos cargos de carreira não revelam o compromisso da participação na construção do projeto coletivo, salvo nas competências do professor, obrigando-o a participar da elaboração do PPP. Quanto aos demais cargos, não encontrei nenhuma competência que os vinculasse à necessidade de participar da elaboração do projeto político-pedagógico. As suas competências são meras descrições de suas atividades diárias.

A Lei n. 7040 de 1º de outubro de 1998, condiciona que a escola tenha representantes de todos os segmentos para a Constituição do CDCE e do Conselho Fiscal. Deixa explícito que é responsabilidade do CDCE "II - criar e garantir mecanismos de participação da comunidade escolar na definição do Plano de Desenvolvimento Estratégico e do Projeto Político-Pedagógico, e demais processos de planejamento no âmbito da comunidade escolar;" (art. 31, II). A LC 206/2004, atribui a função de articular a participação na construção do projeto ao Coordenador Pedagógico. Dessa forma, subtende-se que a sua ação deverá ser

articulada com o CDCE para fomentar ações de participação coletiva na construção do projeto coletivo.

Em síntese, é a Lei Complementar 206 de 29 de dezembro de 2004 que organiza os cargos que compõem a equipe gestora da escola pública do Estado. Articulada com a Lei n. 7040 de 1º de outubro de 1998, implementam a gestão democrática nas unidades escolares do Estado de Mato Grosso.

O paradigma multidimensional de administração da educação (SANDER, 1982; 1995; 2007a), discutido no capítulo dois, é composto de quatro dimensões: a econômica, a pedagógica, a política e a cultural, cada uma delas com suas próprias especificidades, mas dialeticamente articuladas, compreendem o paradigma defendido pelo autor.

As competências da gestão escolar estão distribuídas em cada uma dessas dimensões, Sander (1995, p. 59-67) faz a seguinte caracterização quanto à natureza de cada dimensão:

- A *dimensão econômica*: envolve recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismo de coordenação e comunicação. A gestão se encarrega de prever e controlar os recursos, organizar estruturalmente a instituição, fixar os papéis a serem desempenhados pelos cargos, fazer a distribuição dos trabalhos na escola e estabelecer as normas de ação.
- A *dimensão pedagógica*: abarca o conjunto de princípios, cenários e técnicas educacionais. Tem relação com toda a organização e funcionamento do sistema educacional.
- A *dimensão política*: engloba as estratégias de ação organizada pelos segmentos que compõem a escola. Essencialmente, trata de equacionar a relação dos elementos intrínsecos de natureza humana e pedagógica com o meio ambiente. Busca, efetivamente, atender às necessidades sociais e demandas da comunidade em que a escola se encontra inserida.
- A *dimensão cultural*: busca abarcar a totalidade que permitirá compreender os mais variados aspectos da vida humana e conduzir um processo que leva a um ser humano emancipado através da relevância dos processos administrativos e pedagógicos da escola.

Considerando as competências distribuídas nos cargos de dedicação exclusiva do Estado de Mato Grosso dispostos em lei, grosso modo, identificam-se as dimensões da gestão. Assim sendo, a análise dos significados da gestão escolar exige abarcar, além do Diretor

Escolar, os Cargos de Coordenador Pedagógico e do Secretário Escolar, constituindo, assim, os sujeitos dessa pesquisa.

As dimensões administrativa, financeira e pedagógica, estão dispostas na Lei n. 7040 de 1º de outubro de 1998, na Lei Complementar 206 de 29 de dezembro de 2004 e na Lei Complementar 49 de 1º de outubro de 1998.

De modo geral, a articulação das dimensões acontece de forma desconexa em relação aos cargos da equipe gestora, dispostas na legislação mencionada. Primeiro, porque as dimensões administrativa e financeira são tratadas de forma distinta, o que diverge da dimensão econômica do paradigma que abrange a natureza administrativa e financeira da gestão. Segundo, as seções que tratam da autonomia de cada uma das dimensões consideradas pela legislação do Estado de Mato Grosso, como sendo as dimensões de atuação da gestão escolar, concentram-se na construção, execução e aprovação do Plano de Desenvolvimento Estratégico vinculado ao Projeto Político-Pedagógico, de ações predominantemente de natureza econômica.

A implantação da gestão democrática no Estado de Mato Grosso pela Lei 7040/1998, inegavelmente, se apresenta como um importante avanço para esse processo. No seu artigo 3º deixa explícita a necessidade de articulação da dimensão política com as dimensões financeira e pedagógica.

Porém, nas competências do Presidente, Secretário e Tesoureiro do CDCE, não encontrei essa articulação. Somente nas competências do Diretor Escolar, que apresentam algumas características das dimensões política e cultural (artigo 5º, incisos II e III). As competências dos demais membros que compõem o CDCE vinculam-se unicamente na dimensão econômica.

Ainda nessa lei, é interessante observar que o artigo 31, que dispõe sobre as competências do CDCE, é claro quanto à necessidade da participação cidadã no processo de organização da escola. Mas, como mencionado, os dirigentes do Conselho e Diretor não possuem, em suas competências, a articulação para que, dialeticamente, a organização escolar aconteça na perspectiva da gestão democrática.

Art. 31 Compete ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar:

[...]

II - criar e garantir mecanismos de participação da comunidade escolar na definição do Plano de Desenvolvimento Estratégico e do Projeto Político-Pedagógico, e demais processos de planejamento no âmbito da comunidade escolar;

- III - participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola;
 - IV - participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Escola;
 - V - participar da elaboração do calendário escolar e aprová-lo, levando em conta o mínimo de dias letivos exigidos legalmente;
 - [...]
- (MATO GROSSO, 1998)

Destacando apenas os incisos que mencionam a participação cidadã no processo de construção do projeto coletivo, nota-se uma articulação entre as dimensões substantivas do paradigma. Entretanto, a articulação com as dimensões instrumentais nos demais incisos fica somente no nível da dimensão econômica.

A considerar que a dimensão pedagógica é a dimensão instrumental e intrínseca que subsidia a organização escolar em articulação com as demais dimensões, encontrei somente nas competências do Coordenador Pedagógico a função de apresentar os elementos pedagógicos necessários para o planejamento da escola, a articulação entre a dimensão pedagógica e política acontece no artigo 3º da LC 206/04 com o artigo 31 da Lei 7040/98, que estabelece a necessidade da participação cidadã no processo de organização escolar (dimensão política). Entretanto, a dimensão cultural, em que a relevância é o critério administrativo, é subsumida pelas dimensões instrumentais, quando a eficiência econômica e a eficácia institucional ficam evidentes nos demais incisos do artigo 31 da Lei 7040/98.

A demasiada atenção dispensada à dimensão econômica na legislação do Estado caracteriza um modelo de administração de enfoque tecnocrático e desenvolvimentista (racional, normativo e dedutivo), marcadamente de satisfação institucional, o que dificulta a implantação de um modelo de gestão de característica democrática. Nesse sentido, Garske (2006, p. 139) reforça o entendimento de que a dificuldade da implantação da gestão democrática na escola, mesmo que formalizada em lei, reside na “[...] forma patrimonial de organização e execução das políticas estatais, em conformação às técnicas racionais e democráticas.”.

A LC 49/98 que institui o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, se apresenta em consonância à LC 206/04 e à Lei 7040/98, principalmente no que tange a vincular o processo de gestão democrática ao processo de participação cidadã permanente. Entretanto, a dimensão cultural não se apresenta de forma clara no processo de organização do ensino do Estado de Mato Grosso.

O artigo 4º da LC 49/98 evidencia a necessidade de a educação atender a satisfação individual e coletiva,

Art. 4º A educação em Mato Grosso, direito de todos, dever do Estado e da família, promovida com *a colaboração da sociedade*, inspirada nos princípios de liberdade e democracia e nos ideais de solidariedade humana, igualdade, bem-estar social e no respeito à natureza, tem por fim:

I - o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade e sua qualificação para o trabalho; e

II - a formação humanística, cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática.

(MATO GROSSO, 1998 – grifos meus).

Converge com Sander (1995) quanto à necessidade de satisfazer as demandas feitas pela comunidade (dimensão política). Como também converge com Paro (2007), quando defende que a educação deve pautar-se na realização de objetivos em uma dupla dimensão: uma individual e uma coletiva. O referido artigo, além de eleger a participação coletiva como processo legítimo da organização escolar, coaduna com o que o autor defende como sendo uma educação “para a democracia” (PARO, 2007, p. 17).

Mais adiante, no Título Único dessa Lei, o disposto nos artigos dessa seção evidenciam a dimensão política no processo de organização das escolas. O problema está no fato de que, quando articulada com as demais legislações tratadas nesse tópico, a dimensão pedagógica fica sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, enquanto os demais cargos se dedicam, prioritariamente, à dimensão econômica. Não há competências descritas que articulem essas dimensões de tal modo que as ações sejam voltadas para a qualidade de vida humana coletiva.

Essa lógica empregada ocasiona um desmantelamento da gestão, pois o enfoque econômico, dado aos demais cargos, vincula-se a um modelo de administração burocratizado, focado em atender as exigências do órgão externo, o que sobreleva as exigências locais em função de atender as políticas emanadas pelo órgão mantenedor. Garske (2006) aponta que a elaboração das ações na escola precisa atender, principalmente, as necessidades locais, o que não exclui atender as necessidades sociais de forma mais ampla,

É preciso complementá-las com análises que enfoquem a dimensão cultural, a qual permite uma compreensão do que ocorre efetivamente no cotidiano da escola, mas, precisamente, sobre como os diferentes segmentos desta instituição vivenciam as práticas cotidianas, tanto dentro como fora da sala de aula. (GARSKE, 2006, p. 141)

Divergindo desse olhar, a legislação acaba por reforçar uma política de pensamento dedutivo, que exige das escolas um ideal a ser alcançado, sem considerar a situação local em que a escola se encontra inserida.

Conforme o defendido por Benno Sander, a relevância enquanto critério administrativo mede o desempenho administrativo pautado na significância, pertinência e valor para a promoção da qualidade de vida humana coletiva. Nas referidas leis, o processo de relevância se resume à avaliação da aprendizagem e na avaliação de desempenho dos profissionais da educação, o que não se coaduna com a qualidade da educação defendida pelo autor.

A qualidade na educação exige avaliar os aspectos políticos e culturais da ação pedagógica (dimensões substantivas da educação), bem como os processos, procedimentos e métodos educativos (dimensões instrumentais da educação), ou seja, a avaliação exige abarcar a totalidade e não partes das ações que compreendem a educação.

A organização escolar com base no paradigma multidimensional de administração da educação exige uma articulação múltipla e simultânea das quatro dimensões (econômica, pedagógica, política e cultural). No entanto, a predominância das dimensões econômica e pedagógica, evidenciada na legislação, inviabiliza o uso do paradigma. Apesar do foco da pesquisa recair sobre os significados que a equipe gestora tem das dimensões da gestão no processo de organização escolar, tema de discussão do próximo capítulo, é evidente que a legislação do Estado acaba por influenciar o modo de organizar a escola. A presença dos enfoques jurídico e desenvolvimentista, dispostos nos artigos da legislação mencionada nesse tópico, evidencia o distanciamento de uma administração para a relevância cultural.

Dessa forma, a participação cidadã, indicada na legislação, não atende ao seu propósito, até porque a dimensão cultural exige a transcendência do processo burocrático para uma proposta de gestão baseada nos princípios democráticos. Apesar de estar clara, na legislação, a participação cidadã como garantia no processo de implantação da gestão democrática, a predominância das dimensões instrumentais acaba por reforçar um modelo de administração do consenso.

4 DIMENSÕES DA GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS SIGNIFICADOS PARA A EQUIPE GESTORA

Tendo como categorias de análise: gestão escolar, participação coletiva e organização escolar, esse capítulo apresenta o resultado da pesquisa. A análise se dá a partir das entrevistas semiestruturadas feitas com os gestores escolares (Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar).

Este capítulo encontra-se organizado em quatro momentos. O primeiro, trata de analisar os significados que a equipe gestora dá à gestão escolar. Em seguida, analisa a participação coletiva e sua relação com a gestão escolar. Por último, avalia a organização escolar tomando por base as dimensões do paradigma multidimensional de administração da educação.

Optei por dividir a última categoria em dois tópicos a fim de demonstrar, primeiro, quais dimensões da gestão escolar se apresentam no contexto da organização das escolas pesquisadas. Segundo, como acontece a organização das escolas em função da dimensão que predominantemente norteia a gestão da Escola Democrática e da Escola Equidade.

4.1 A Gestão Escolar na perspectiva da equipe gestora

Conforme argumenta Paro (1987), a gestão escolar se constitui a partir da necessidade de coordenar as ações na escola para a consecução de um determinado fim. O ato de coordenar tem por base a "produção do saber". Assim sendo, a equipe gestora, enquanto mediadora do processo, se baseia na natureza da educação para delinear o seu fazer na escola.

Quando questionados sobre a concepção de educação, os gestores apresentam as seguintes respostas:

Resistência: [...] existem dois tipos de educação, a formal e aquela informal, que é [...] aquela educação que se traz de casa. E a educação da escola é outra [...] a educação formal, essa didática, de orientação e tudo mais. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Diálogo: Olha, educação para mim é formação, formação do indivíduo, né, da pessoa humana, é transmitir o conhecimento, através de um outro conhecimento. Então, para mim, educação é a formação integral do indivíduo. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Cultura: Então, considerando no sentido geral, é desde casa, desde o seu nascimento você já é educado para a vida, vai ter contato com os pais, com

as pessoas ao seu redor e isso vai te constituindo enquanto um ser humano. [...] Educar para a vida, de ter perspectiva de futuro, somos nós professores. Onde eles vão encontrar essa perspectiva de futuro, para continuar a sua formação de educação mesmo, de formação, para ser educado para a vida? Eu acho que essa responsabilidade está conosco, muito mais com a gente, de professor. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016)

Currículo: Então, educação compreende o aprendizado, a questão de conhecimentos adquiridos na escola, acho que é isso mesmo, é mais a parte formal mesmo, como acontece o aprendizado. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016)

Diversidade: [...], enquanto escola, eu acho que é formar cidadão mesmo, [...], é a formação do cidadão para o mercado de trabalho, para a vida, nesses dois pontos, [...]. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016)

Igualdade: Eu acho que a Educação vem de casa, dos pais, estamos aqui para complementar a que vem de casa e dar o conhecimento de ler, escrever, de sociedade. Mas o principal, quando a gente fala de educação, eu acho que vem de casa, mãe e pai eu acho que é muito, muito importante para as crianças. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016).

Luta: Bom, a minha concepção de educação seria voltada, poderia dizer, para um currículo voltado para a qualidade social do aluno, a vida social do aluno, porque eu entendo que educação só tem valor quando ela realmente interfere na vida do ser humano, porque uma educação de repetição, educação sem significado para o aluno, ela realmente não vai ter interesse nenhum. [...] Então eu penso que a educação só é, essa educação formal que nós oferecemos na escola, ela só é válida à partir do momento que ela seja capaz de fazer com que o aluno reestruture seu dia-a-dia, então que ela seja uma educação próxima da realidade em que vivemos na sociedade brasileira e mundial, como um todo, hoje, né. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016).

Democracia: Educação é uma palavra muito ampla, né, Adriano, [...], primeiro lugar que a gente lembra é de escola, mas tem a educação familiar, educação do trânsito, educação escolar e enfim, uma série de vertentes, vamos dizer assim, mas o que vai na cabeça logo é a escola. Então a concepção que eu tenho de educação, é o conjunto de aprendizado, a busca e ao mesmo tempo o encontro desses saberes que formam essa palavra que a gente chama de educação, então é uma questão mais sistematizada, vamos dizer assim. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em abril de 2016).

Qualidade: A educação para mim é essencial para o ser humano se formar e para ele atingir os objetivos de vida dele, para possibilitar melhores condições de trabalho, ele conquistar aquilo que ele quer, tanto no material como também conhecer outras culturas, este tipo de coisa. Eu não penso só no lado financeiro. Porque a educação vai te dar uma profissão, mas vai te dar outros conhecimentos de mundo, além de te formar para a profissão. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

As respostas corroboram com a definição dada por Paro (1987) de que a educação é a apropriação da cultura que o homem produziu no decorrer da história. A educação possui especificidades que Paro (1987) defende a partir de três pontos: 1) o papel do educando no processo de produção pedagógico; 2) o conceito de "produto" da educação escolar e 3) a natureza do saber envolvido no processo educativo. Nos excertos, a educação é entendida como um processo que acontece dentro e fora da escola, compreendida pela maioria como uma sistematização do conhecimento acumulado historicamente, o que leva a compreender que o "produto" da educação é o processo de apropriação do conhecimento.

Paro (2011, p. 127), explicita que a educação na escola deve "[...] fazer parte da vida das crianças, não provocar sua negação.". Nas respostas apresentadas, os gestores parecem compreender essa relação da escola com a vida do aluno. A Diretora Resistência faz uma comparação da educação tida como tradicional antes do Ciclo de Formação Humana, implantado no Estado de Mato Grosso em 1998²⁸, com os dias de hoje, enfatizando a importância de se ter o aluno como sujeito do processo e a desvinculação da educação enquanto "passagem" de conteúdo,

Resistência: [...] a educação em si, eu penso, que ela caminha muito devagar e ela nunca tá pronta, ela tem que melhorar sim, melhorar mais, não só a nível de escola pública, a nível de escola particular também, que não muda, a escola particular, ela pregou no seriado e não sai, até porque é mais fácil, a culpa é do aluno quando ele reprova, a hora que ele faz a prova e ele tira dois, não é a culpa da escola, não é culpa do professor, que de repente não soube repassar o conteúdo como deveria ou então não fez uma recuperação adequada, até pra ver até que ponto foi apreendido aquele conteúdo, aí ele aplica a prova e o aluno tira dois, a culpa é dele, né. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

A Diretora exemplifica a postura da escola em relação à educação de seus alunos, e, ao fazer a comparação com a escola privada, fica explícito seu entendimento da importância do aluno enquanto sujeito do processo.

Paro (2011), quando faz uma análise crítica da estrutura da escola, argumenta que, para a sua democratização, é preciso adotar uma postura que supere a estrutura autoritária e hierarquizada que se encontra enraizada na escola, sendo, portanto, necessário compreender o homem enquanto sujeito e transcender a "passagem" do conteúdo. Os depoimentos levam a

²⁸ A Lei Complementar n. 49 de 1º de outubro de 1998 institui o sistema de ensino do Estado de Mato Grosso, entretanto, o livro: *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir, ser e fazer*, elaborado pela SEDUC, afirma que em 1996 implantou-se, em 22 escolas públicas, a nível experimental, o Projeto Terra, no qual o ensino se estruturava em Ciclos de Formação; depois, em 1998, a SEDUC expandiu esse modelo de educação para as demais escolas do Estado.

uma compreensão de que a educação transcende aos muros da escola e incorpora-se na vida social do aluno.

Outro elemento que desponta nos excertos é a clareza de que a educação é um bem de consumo individual. Nesse sentido, converge com a responsabilidade que a escola tem de prover a apropriação do saber pelo aluno de modo a dar-lhe condições para viver bem em sociedade. Todavia, a satisfação social que está diretamente ligada ao papel da escola em contribuir para o benefício coletivo (PARO, 1987) aparece em menor intensidade.

A dimensão individual (SANDER, 1984) encontra-se presente em todas as respostas dos gestores. A dimensão social fica mais evidente nas respostas das Coordenadoras Luta e da Secretária Qualidade, ambas remetem a uma educação que atenda a satisfação individual e a satisfação social. Sander (1984) considera que uma educação voltada para a qualidade de vida humana coletiva, ultrapassa os modelos que têm como foco somente a dimensão individual. A partir de sua análise, o superposicionamento da satisfação individual é marcante em uma administração tecnicista e desenvolvimentista, com interesses específicos de formar pessoas para o mercado de trabalho, o que não se coaduna com a administração de enfoque sociológico.

Considerando a perspectiva de educar para a democracia (PARO, 2007; 2011) e de uma escola com vistas à transformação social, o superposicionamento da dimensão individual, evidencia um ponto de divergência para o processo de transformação social. A formação do cidadão, para além da satisfação individual, implica a sua contribuição para a sociedade, assim sendo, as dimensões social e individual possuem o mesmo grau de importância.

A Coordenadora Cultura, em outro momento, revela sua preocupação quanto a uma proposta de transformação social mediante a uma escola que ainda se baseia no tradicional,

Cultura: Quando o professor tem que pensar o hoje, essa escola hoje, como que ele está levando para a sala de aula e como que ele vai enfrentar essa cobrança que está pautada no ensino tradicional? [...] Se ele não tiver conhecimento teórico para argumentar o porquê que ele está trabalhando daquele jeito, ele vai ficar no tradicional. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Entrevista em abril de 2016).

A perspectiva de secundarização do processo pedagógico e da manutenção do modelo de escola tradicional corrobora no sentido de perceber as disputas hegemônicas para a manutenção de um tipo de sociedade. Segundo Saviani (2012), a postura de profissionais que assumem uma corrente teórica que apenas corrige os desvios da marginalização, contribui

fortemente para que a educação assuma a função de reproduzir as relações de produção, dominação e exploração do capitalismo.

Sander (1984) ressalta que a pedagogia preocupada com a transmissão do conhecimento e com o progresso da humanidade, através do reforço da manutenção da estrutura social vigente, não contribui para a mudança social.

A Coordenadora Cultura revela, ainda, seu esforço individual em superar os moldes da pedagogia do consenso, mas deixa claro que a escola ainda tem suas raízes na educação tradicional. A conversa inicia com a ponderação da Coordenadora quanto ao aumento do número de alunos nas salas de aula, considerando que houve um comprometimento na qualidade do atendimento dado pelo professor, e segue fazendo outras considerações.

Cultura: Então, quando houve essa ampliação, ampliou-se, mas descuidou-se da questão do preparo. Quem é que, que vai dar conta de atender a todos, considerando a diversidade, considerando as diferenças? Se antes a escola não considerava essa diferença, hoje ela tem que ser considerada. Nós temos alunos, de pais separados, alunos que moram com a avó, alunos que não tem pai nem mãe, que são órfãos, que foram criados em orfanatos. [...] Isso não funciona, é um outro olhar, é uma nova metodologia, são novas teorias e se a gente não olhar para essa escola que está cheia de mudanças, a gente se fecha como professor tradicional, fica frustrado porque não dá conta e não consegue se adaptar a essas mudanças. [...] Naquela época sim, hoje o momento é outro [...] os professores precisam estar abertos para isso também, aí não é só os professores tá, aí já entra toda a comunidade escolar - são os pais, a parte administrativa, o pessoal da limpeza, os professores, Coordenadores, Diretores, que tenham essa visão mais aberta, aí sim. Porque é um trabalho coletivo, não dá para ficar um professor querendo mudar o mundo e dando murro em ponta de faca se não tiver o apoio dos outros. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Entrevista em abril de 2016)

O excerto traz o entendimento da necessidade de articulação de uma proposta educacional que satisfaça as dimensões individual, institucional e social. Evidencia a necessidade da construção coletiva dessa proposta, bem como a formação do profissional da educação a fim de que, criticamente, se posicione frente à perpetuação da pedagogia do consenso.

Enquanto *locus* onde se realiza a educação formal ou institucionalizada (SANDER, 1993), a escola se apresenta como a instituição que provê a educação (PARO, 1987). Tomando como base essa perspectiva, questionei os gestores quanto ao seu entendimento de Escola e pude observar que todos a entendem como um local onde a educação acontece.

A Coordenadora Luta deixa claro que, além da dimensão econômica, a escola deve centrar-se no pedagógico para não perder de vista a sua especificidade.

Luta: Porque eu vejo escola como um todo, eu vejo escola no prédio, eu vejo escola a parte financeira e principalmente a pedagógica, mas a escola enfraquece quando o pedagógico não consegue acompanhar, eu penso [...] a palavra escola, ela está voltada para o pedagógico, pedagógico - conhecimento, conhecimento que serve para a vida desse estudante lá fora, para ele, porque a gente fala assim hoje: você vai fazer um Enem, o aluno tem direito a cotas, tem direito a Enem para concorrer a universidade, [...], quando ele estava na escola - Ele foi preparado pra isso? A escola tinha condição para isso? Como que estão os laboratórios, hoje, para você trabalhar com aluno? Biblioteca nas escolas? (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016)

O significado de educação e escola dá sustentação ao planejamento escolar como um todo. A equipe gestora caminha conforme o seu entendimento de escola e da sua relação com a comunidade e SEDUC, sem perder de vista a totalidade da educação. Paro (2011, p. 21) argumenta que a administração da educação "[...] passa a ser o da necessária coerência entre os meios e os fins, ou seja, para que a administração efetivamente se realize, é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados.". Baseada nisso, a equipe gestora delinea a sua relação com a gestão escolar. O depoimento da Coordenadora Luta, acima, apresenta essa coerência.

Quando questionados sobre sua concepção de gestão, os gestores deram os seguintes depoimentos:

Resistência: Então, eu acho assim, dentro de uma escola onde você tem um diálogo, uma abertura, tem uma democracia, onde cada um tem o seu papel, ele funciona barbaridade. É o caso daqui da minha escola, [...] em 2014 e a coisa não funcionava legalzinha, até por que, quando você tem um dos atores, da *equipe* que não compactua, com as suas ideias e tem uma certa rejeição quanto ao novo, quanto as mudanças que de repente tem que acontecer ou que acontece, aí você perde [...] essa cumplicidade, essa atividade que a gente tem que ter *com todos*. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Diálogo: Eu vejo que gestão é *participação*, né. Mesmo que é tão difícil isso, hoje, acontecer nos moldes que os especialistas propõem, porque na verdade eles, eles propõem [...] *uma gestão não centralizada numa única pessoa*, mas nós vemos que no dia de hoje isso é uma utopia, porque ela acaba sim centralizando tudo em uma, por mais que você tente dividir, tente colocar para que outros agreguem a essa gestão, ainda é muito difícil. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Cultura: [...] a gestão, *ela não está focada somente no Diretor*, né, *é toda uma equipe da escola* [...] está à frente, para encaminhar todas as questões, sejam elas burocráticas, pedagógicas. Dentro da escola, envolve o Diretor, os Coordenadores, a Secretária da escola. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Currículo: Gestão – eu acredito assim, a gestão é responsável pela administração, aí a administração econômica, financeira, a gestão pedagógica né, acho que é isso.

Então, é preciso que a *gestão esteja em sintonia né, então realmente é um trabalho em equipe, de equipe*, para que a coisa realmente funcione. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Diversidade: É você administrar o setor só ou um todo. Aí vários aspectos né, no caso, o pedagógico, o financeiro, de pessoas. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016).

Igualdade: Então, [...], de gestão eu acho assim, *coordenação, secretaria e direção tem sempre que falar a mesma linguagem*, porque assim quando a gente está indo no mesmo caminho, as coisas andam, aceleram e as coisas acontecem. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016, grifos meus)

Luta: [...], *gestão é um grupo, eu não vejo a gestão como o diretor da escola*. Eu penso assim, que dentro da gestão nós temos o diretor, os coordenadores e nós temos a secretária escolar, mas junto a isso nós temos as representatividades que é o CDCE. E a importância de entender que a gestão tem que estar voltada para a realidade. Para ela estar voltada para a realidade ela tem que ter representatividade, não é falar por, mas conhecer cada um dos segmentos e esse representante trazer para a gestão o que deve realmente acontecer. [...] Então a gestão não pode ser isolada, a gestão tem que ter um foco. O foco da gestão qual que é? Aprendizagem! É escola, é educação, é aprendizagem! (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Democracia: Gestão [...] primeira coisa que vem na cabeça é a liderança, gerir recursos, gerir ações, [...], *desenvolve com o grupo*. Enfim, para mim gestão é isso, é um local onde a gente tem que estar sempre gerindo ações que vai desenvolver esse aprendizado. [...] porque uma gestão, *ela não se faz com um ou dois*, vai fazer uma gestão democrática e participativa se faz com várias ideias, um conjunto de ideias [...]. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Qualidade: Gestão para mim, ela funciona para organizar o ambiente da escola, [...] não é status, é para fazer a coisa funcionar, é para servir a escola, não é para, para ser alguma coisa. Por exemplo, a Diretora [...] é uma funcionária daqui da escola que vai proporcionar uma organização para escola funcionar bem. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

O que tornou-se marcante nas entrevistas com os sujeitos foi a ideia de que a gestão não se faz de forma isolada, todos têm sua responsabilidade no processo. Percebi que os sujeitos se compreendem enquanto gestores e, mesmo que assumam que seu trabalho ainda é departamentalizado, todos acreditam fazer suas funções da melhor maneira possível para a confluência de uma educação de qualidade.

O depoimento do Diretor Diálogo traz à tona o que Paro (2011) alerta quanto ao distanciamento do processo de gestão com vistas à transformação social e a burocratização. Mais adiante o Diretor exemplifica o motivo pelo qual ele considera o modelo de gestão que envolve todos no processo como uma utopia.

Diálogo: É, em 2014, por exemplo, eu deixei que algumas coisas ficassem na mão dos outros, tivemos que fazer uma devolução enorme de recurso mal gasto, né. E foi intencionalmente? Não, mas por falta de conhecimento. Então assim, talvez se eu tivesse mais a frente, talvez não teríamos ficado sem quatro mil e quinhentos reais, porque um gasto, indevido, mal feito. Então assim, eu vejo assim e também toda a gestão de alguma escola, ela centraliza só nos recursos financeiros e não é. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

No excerto, fica nítida a intenção de trazer os segmentos da escola para junto da gestão, no que tange ao processo de planejamento e execução das ações financiáveis da escola. Todavia, o exemplo dado se fecha na dimensão econômica, nas ações financiáveis com a finalidade de atender, segundo o seu entendimento, ao pedagógico.

Além do superordenamento da dimensão econômica, a preocupação do cumprimento da legislação no tocante à prestação de contas é bem presente na declaração. Ou seja, a escola faz seu planejamento, mas fica condicionada à aprovação do plano de ação e da apresentação da prestação de contas ao órgão mantenedor. Essa preocupação fica bem evidente nas entrevistas com os Diretores.

Diálogo: Por que eu cuido e não deixa outra pessoa cuidar? Porque isso recai diretamente à minha pessoa, é por isso que eu cuido. O dinheiro, Professor, assim: Ah! Diretor, vou comprar isso. Ele pode até comprar, dentro daquele limite, porque se passar daquele limite - Você já viu o Presidente do Conselho ser sacrificado? Você nunca viu. E sendo que é o inverso. Quem é o detentor de todo aquele gerenciamento é o Conselho da escola, através de seu Presidente e não através do Diretor da escola, né, mas acaba sendo penalizado somente a ele. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016)

Resistência: Eu tenho que estar sabendo, para eu poder, eu falo para as meninas: eu tenho que saber, por que eu quero saber por que é que eu estou apanhando. Se eu não estiver de cima disso, é um efeito cascata, eu não vou ter a merenda, se eu compro errado, a hora que eu presto conta, caí em cima da minha cabeça. Por quê? Porque se eu comprar, se aparecer na nota fiscal do ZL com produto que não está aqui para ele vender e aparecer, eu sou penalizada, eu tenho que devolver o dinheiro inteirinho, entendeu. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Gadotti (2008) pondera que a autonomia da escola é fundamental para uma administração descentralizada. Entretanto, as entrevistas dos Diretores revelam uma dependência do órgão central, o que dificulta o processo de organização da escola, burocratizando o processo. Evidenciam, também, a presença do enfoque jurídico (SANDER, 1995), em que as normativas assumem uma posição de manter a ordem vigente e uma secundarização do enfoque sociológico em detrimento da normatização dos procedimentos a serem adotados na escola.

Tomar as normativas como principal condição do planejamento de ações de democratização da escola constitui o segundo ponto divergente para uma escola que almeja a transformação social. Sander (1995) argumenta que o enfoque jurídico, de caráter normativo, contribui apenas para a manutenção da ordem. Cabe ressaltar que não advogo a favor de que as escolas não prestem contas dos recursos gastos, pelo contrário, o recurso público precisa ser gasto com transparência (GADOTTI, 2008). Contudo, o distanciamento provocado pela normativa com as reais necessidades da escola, revela uma secundarização do enfoque sociológico, contribuindo apenas para a manutenção da ordem. Nessa perspectiva, as ações pensadas e executadas pela escola têm pouco efeito para a transformação social.

Apesar dos pontos contraditórios, a equipe gestora tem clareza de que a gestão escolar parte da concepção de uma gestão democrática, de trabalho coletivo e de confluência ao objetivo fim da educação, nesse sentido, corroboram com Sander (1995; 1984) no que tange ao entendimento de que a gestão deve ser democrática.

A partir dos excertos, vê-se que, para os gestores, a gestão escolar é uma atividade a ser desempenhada por uma equipe, o que coaduna com o entendimento de Paro (2011) quanto a considerar que o Diretor Escolar, a secretaria da escola, a coordenação pedagógica e o pessoal de apoio também têm funções educadoras.

A perspectiva necessária para a democratização da escola, para o autor, exige um conceito de educação que supere a estrutura autoritária vigente nas escolas, a gestão das escolas pesquisadas evidencia sua dependência com a estrutura autoritária, o que não coaduna com uma escola que busca a transformação social.

Garske (2006, p. 142) assevera que a gestão deve ser “[...] considerada como uma atuação que objetiva promover a mobilização, a organização e a articulação de todas as condições humanas e materiais, que se constituem como necessárias para garantir o avanço dos processos educacionais voltados para essa formação.”, e defende a necessidade de uma

formação voltada para esse propósito, rompendo com essa dependência das escolas com o órgão central. Segundo a autora, esse processo depende

[...] da tomada de consciência de que a gestão democrática só se constitui quando entendida como um projeto coletivo, como um projeto cuja compreensão seja a de que o desenvolvimento dialético de qualquer sistema social, intrinsecamente trabalhado por forças contraditórias, não consegue se viabilizar de forma mecânica e linear, [...]. (GARSKE, 2006, p. 142).

Dessa forma, o alcance de uma gestão democrática governante requer, por parte dos gestores, um engajamento no processo de construção e execução do planejamento escolar, como também requer uma formação crítica a fim de superar a democracia governada, ora implantada nas escolas públicas pela legislação emanada pelo órgão central.

4.2 Participação coletiva e a gestão escolar nas escolas pesquisadas

A participação coletiva é defendida pelos autores citados no referencial teórico como um processo legítimo da democracia. Nas escolas pesquisadas há um entendimento de que a figura do Diretor não é vista como central na gestão, mas que os condicionantes externos acabam por determinar essa relação de centralidade na figura do Diretor Escolar, como aponta Paro (2016).

Alicerçado nas entrevistas, pude observar que a democracia se relaciona com o processo de decisão em que *todos têm vez e voz*, é considerado um nível pleno de participação quando todos os segmentos da escola tomam uma decisão e, de alguma maneira, todos participam na execução das ações planejadas a partir do coletivo. Os relatos dos gestores Resistência, Diálogo, Cultura, Currículo, Diversidade, Igualdade e Democracia levam a esse entendimento.

Resistência: Se não existe a democracia, você entra com um problema muito sério, principalmente dentro da escola, [...], a verdade que se você quer que funcione alguma coisa, *você tem que tirar com todos*, [...] assim muitas vezes as pessoas confundem é que democracia é a maioria, não quer dizer que tem que ser todo mundo, mas a maioria - se resolveu - acabou o problema. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Diálogo: [...] democrática, por exemplo, quando *todos têm vez e voz*. [...] Quando as pessoas podem opinar. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Cultura: Quando se fala em democrática e participativa, tem que *levar a informação para o coletivo participar das decisões, dar sugestões*. Se não está concordando, falar porque que não e não simplesmente deixar uma equipe gestora tomar todas as decisões se eles não participam, [...], porque se eles participam de forma direta ou indireta, ele faz parte dessa decisão, [...]. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus)

Currículo: Então, essa gestão democrática a gente até busca fazê-la né, mas é algo mais difícil de ser realizada, *porque deve haver participação do todo né*, da comunidade, algo que aqui para nós é mais difícil, mas ela não deixa de ser democrática, porque existe em vários momentos em que a comunidade, ela participa, a comunidade como um todo. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Diversidade: Ela até pode ser democrática, mas se você não tem a presença desses segmentos, ela não é participativa. Democrática, *quando você pode estar delegando, mas há possibilidade de vários setores e segmentos participarem*. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016).

Igualdade: Democrática, porque eu acho que tem que *ter a opinião de todos os segmentos*, pais, alunos, gestão, professores, toda a equipe. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus)

Democracia: [...] democrática, *onde há o máximo de pessoas participando, dando opiniões*, é desenvolvendo ações que vai ajudar na educação, que vai ajudar no desenvolvimento crítico do ser que vai estar ali, no caso o aluno. Isso para mim é gestão democrática é estar *trabalhando em conjunto*, com a *participação de todos*, pelo menos da maioria que a gente consegue. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016, grifos meus).

Os excertos corroboram com Sander (1984), que advoga que a participação afasta os perigos das soluções dogmáticas e fechadas, na medida em que os gestores entendem que participação é direito e dever de todo cidadão. Confluem também com Lück (2011b), quanto as suas considerações em relação à gestão participativa e de engajamento.

A Coordenadora Currículo também reconhece a participação da comunidade como uma prática democrática, mas revela a dificuldade de efetivar a participação coletiva na escola. Relata que a adesão dos pais e alunos nas decisões coletivas ainda é muito pequena e que, na maioria das vezes, não acontece essa participação.

Interessante observar que somente as gestoras Qualidade e Luta relacionaram a prática democrática com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.

Qualidade: Para mim a gestão democrática ela está totalmente ligada com o CDCE, porque no CDCE que você tem a representação de todos os

segmentos da escola e por meio das discussões que são feitas lá dentro, *em que todos têm a vez e a voz* para poder expressar o que pensam que é melhor para a escola, que vai conseguir, é, exercer essa democracia e também assim a diversidade de opiniões que existe lá dentro. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Luta: Participar, representar dentro de um Conselho para que realmente a gestão democrática aconteça, *teria que ter uma participação efetiva no ambiente escolar, reconhecer profissionais, parte pedagógica, estrutural, [...], principalmente a questão financeira*, que hoje é cobrado muito do Diretor, que tem que ser hoje um gestor financeiro, para conseguir gerar recurso e a prestação de contas com as exigências que há legalmente, [...], mas a gestão democrática, a gente tem no papel, uma lei, que é a sete mil e quarenta, que precisa ser reformulada, porque ela já não alcança mais a realidade. Ela foi feita em uma época em que hoje ela não cabe mais. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Nota-se a confluência do entendimento das duas gestoras quanto ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar ser o representante dos segmentos da escola, bem como reconhecem a sua legitimidade nas tomadas de decisões. Entretanto, a Coordenadora Luta externa que essa legitimidade ainda se encontra no nível da legislação. Mais adiante, ela assevera seu entendimento quanto à distância da participação coletiva na realidade da escola.

Luta: Bom, gestão democrática a gente tem no papel, na lei, na legislação né, até mesmo quando a gente fala em gestão democrática, nós falamos que a escola pública estadual, [...] a gente está falando na gestão democrática, *quando temos a participação de todos os segmentos*. Mas efetivamente acontecer esse papel na escola, a gente ainda tem muita distância, para o que está na lei, no papel da realidade das escolas. Nós não podemos ser demagogos ao ponto de dizer: não, as escolas são, a gestão democrática funciona plenamente na escola. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Os depoimentos das Coordenadoras Currículo e Luta desvelam fragilidades na participação dos segmentos da escola na gestão democrática, visto que a participação destes não acontece por completo. Quanto ao nível de participação e de entendimento do CDCE, a equipe gestora apresenta os seguintes relatos:

Resistência: [...] o Conselho não tem remuneração, então você depende da boa vontade das pessoas, então isso aí já é histórico, desde que ele surgiu *você tem que pegar a laço aquele que realmente está afim*, como você não pode cobrar nada deles e você tem que pegar. [...], tem que ser efetivo, não pode ser professor contratado, por que contratado tem um monte, tudo quer, até por que o fato de ele estar no Conselho, eu acho que ele acha que está assegurado na escola e não tá. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Diálogo: [...] no tempo que nós vivemos hoje, na vida corrida, principalmente dos profissionais da educação que nós temos hoje, que muitos têm duas, três, quatro escolas, para você ver, para montar esse Conselho daqui da escola, eu pensei que eu ia ter que sair na casa da pessoa, para pessoa vir aqui participar do Conselho, que é uma coisa que não deveria ser. *Eu não quero participar, não quero cobrar e não quero saber.* (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Cultura: [...], eu acho que a maioria dos Conselhos, não responde ao que deve ser feito, se a gente considerar qual a função do Conselho. Primeiro que a equipe que faz parte né: pai, professor, aluno, Diretor. O presidente do Conselho pode ser um professor, a Secretária. Considerando a correria do dia-a-dia, muitas vezes não tem tempo para marcar reunião para tomar determinadas decisões e aí *a decisão ela fica reduzida ou no Diretor, Presidente do Conselho ou conversa com um professor ou outro*, informalmente sem a reunião, depois se registra, então, eu acho isso muito falho. Mas, embora, eu compreenda que as vezes não dá para reunir com todos né. [...] Então assim, o Conselho, [...], por estar ligado a questões mais burocráticas, ter que assinar [...] acho que ele é mais que o Diretor. Porque daí o Diretor não pode tomar decisão sozinho, ele depende desse, né. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Currículo: [...] quase a função de um Diretor também, talvez até a responsabilidade seja maior, porque já não é uma pessoa é um grupo [...], precisa se inteirar de tudo que está acontecendo na escola e também tem que dar seu veredito né, [...], tem que decidir também. *É o órgão máximo da escola*, tem essa função extremamente importante, tanto nas questões administrativas, econômicas quanto nas questões pedagógicas. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Diversidade: [...], ele vai acompanhar o pedagógico, o financeiro, o administrativo, a fiscalização para aplicação dos recursos, [...], o Conselho Deliberativo é de gestores também, o Diretor é membro nato, [...], as deliberações da escola devem passar por e pelo Conselho. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016).

Igualdade: *É, hoje ele atua nesse negócio de assinar prestação de contas*, nessa prestação e no caminhar da escola, porque quando você tem que tomar uma decisão muito importante para a escola é esses seguimentos que dão, embasamento e segurança para que as coisas aconteçam né. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Luta: Geralmente são mais os segmentos que estão na escola, são os profissionais da educação, no caso professores e a parte técnica de apoio e alunos, a gente ainda consegue alguma coisa. A participação dos pais ainda tem aquela utopia que se manda questionários com perguntas para os pais colocarem, mais eu acho que participação não é isso. *Participar, representar dentro de um Conselho para que realmente a gestão democrática aconteça, teria que ter uma participação efetiva no ambiente escolar, reconhecer profissionais, parte pedagógica, estrutural, financeiramente [...].*

(COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Democracia: Então, Conselho Deliberativo é necessário na gestão democrática né, então a 7040 veio para alicerçar isso, a questão dos Conselhos Deliberativos. Penso eu que é um alicerce ali para a gestão, de certa forma, que é a parte que vai cuidar mais das finanças, vamos dizer assim, não só das finanças, porque tem ações que não são financiáveis e o Conselho também tem que fazer parte, né. [...] uma série de ações, *mas volta mais para o financeiro*. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Qualidade: O Conselho Deliberativo pra mim ele é a voz da unidade dentro da gestão, [...]. Então eu acho assim, o Conselho, ele funciona quando a comunidade percebe as necessidades e leva também para a gestão. Por que tudo tem que funcionar junto, se um vira em atrito com o outro, não vai funcionar nada. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Os relatos da equipe gestora indicam que o envolvimento dos segmentos da escola no processo de gestão ainda é pequeno. Há duas situações que se mostram contraditórias ao nível de participação plena: 1. O segmento de pais e alunos tem pouca ou nenhuma participação das decisões da escola e 2. O CDCE está voltado para deliberações das questões financeiras, focado em verificar se a prestação de contas está coerente com o plano de ação financiável da escola. A redução do CDCE como órgão meramente fiscalizador se constitui como o terceiro ponto divergente a uma escola com vistas à transformação social.

Os gestores reconhecem a importância e legitimidade do CDCE, que fica mais evidente no depoimento da Secretária Qualidade, que enfatiza "[...] porque o Conselho é a comunidade falando, não tem como, é a voz da comunidade dentro da gestão." (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016), esse entendimento corrobora com Sander (1984) quando defende que a participação coletiva é o elemento que busca trazer o equilíbrio às decisões administrativas a serem tomadas na administração da educação.

O que ficou notório, para mim, principalmente na conversa com os Diretores, é que existe um receio dos segmentos em assumirem o CDCE, justamente por conta de vincularem seus nomes à prestação de contas dos recursos recebidos. A maioria deles tem receio de ser penalizado por conta de recursos mal gastos, conseqüentemente, o Diretor acaba por assumir toda a responsabilidade.

Paro (2016) defende que o sistema hierarquizado de hoje conduz o Diretor como figura central na unidade escolar, por conta do interesse em manter a ordem social vigente. Fotocopiei as Atas de reuniões dos últimos dois anos das escolas pesquisadas e observei que as reuniões se centram na preocupação de executar ações previstas no plano de ação já

aprovado pela SEDUC, a fim de não terem problemas com a aprovação da prestação de contas. Em algumas reuniões são mencionadas outras ações, mas a maioria delas focadas na dimensão econômica. Não observei, no registro das Atas, discussões que revelassem a dimensão pedagógica na relação "[...] com toda a organização e funcionamento do sistema educacional, [...]" (SANDER, 2007a, p. 97).

Sander (1995) alerta que a administração escolar orientada apenas pelo critério administrativo da eficiência e produtividade, restringe-se a um planejamento voltado para a economia, características de uma administração do consenso.

Já Paro (2011) compreende que existem duas dimensões de integração da comunidade com a escola. A primeira integração diz respeito à participação da comunidade nos Conselhos Escolares e a segunda, à participação direta, presencial, na vida da própria escola. As entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos, particularmente, evidenciam que os pais procuram a escola para saber como está a aprendizagem de seus filhos. Há também relatos de que sempre tem um pai ou outro que se propõe a participar e colaborar com as ações desenvolvidas na escola. Mesmo que a participação no Conselho não seja a ideal, as duas escolas apresentam relatos que evidenciam alguma forma de participação da comunidade, o que, conforme Paro (2011), contribui para o processo de democratização da escola.

Outro ponto a ser destacado, principalmente nos relatos dos Diretores é a preocupação quanto à presença dos pais nas reuniões promovidas pela escola. A Diretora Resistência, por exemplo, relata que procura marcar as reuniões em horários que não se choquem com o horário em que os pais estão trabalhando. Segundo sua avaliação, a presença dos pais nas reuniões tem melhorado.

O projeto coletivo é defendido por inúmeros teóricos, como Veiga, Garske, Martins, Gadotti, Paro e Sander, como um mecanismo de superação do autoritarismo e uma ferramenta da ação educativa em sua totalidade. Nessa perspectiva, perguntei aos entrevistados como se deu a construção do projeto coletivo da escola. As respostas revelam que o projeto coletivo surgiu primeiramente da necessidade do cumprimento legal de autorização e reconhecimento dos cursos oferecidos pela escola, ou seja, um projeto coletivo em cumprimento de exigências legais do CEE e da SEDUC.

Resistência: Aqui eu vou falar como foi esse agora, até por que a escola teve que refazer, por que nós tínhamos que ver *o reconhecimento e autorização via Conselho Estadual* e aí tinha vencido, venceu em 2013, então nós tivemos que arrumar, 'reajeitar' o nosso PPP. E aí como que foi, aproveitamos a sala do educador e foram discutidas as dimensões aquelas

que existe lá, [...]. Nós fizemos reuniões com os pares e aí nós fizemos o fechamento. [...]. Então a construção, ela foi coletiva, quer dizer, o envolvimento dos pais, nessa questão, foi muito pouco, foi mais a nível de Conselho. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Diálogo: [...], se eu disser para você assim: aí ele foi construído, com a produtividade, todo mundo participou, todo mundo falou. Eu vou estar mentindo, né. [...]. Quando eu cheguei aqui, esse Projeto Político-Pedagógico ele já estava aqui e nós reaproveitamos [...], pegamos de outro lugar e fomos adaptando porque precisaríamos *para autorizar os cursos que estão autorizados*. [...]. *Mesmo assim eu entendo que o Projeto Político-Pedagógico ele é a carta da escola*, são as ações que a escola tem que desenvolver, onde ela quer chegar e isso tem que estar por escrito, mas o que tem mais dificuldade é essa forma de você escrever, de colocar no papel, porque eu não vejo assim, principalmente esse povo novo está chegando para a escola, [...], eles não estão muito preocupados com isso, ele vem aqui dar a aula dele e pronto acabou, mas ele não entende se eu quero desenvolver projeto "x" ou "y" aqui, ele tem que escrever o colocar ele ali, tem que colocar ali, até mesmo para elencar recurso, buscar recurso né. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Cultura: [...] mas não se muda lá, do que está escrito, documentado, né, mas quer impor algo como se estivesse lá. Aí eu nego toda a cultura, toda a construção do currículo, aí eu nego toda a história da formação, da educação, a que se chegou hoje, aí eu nego a formação do professor que está, aquele professor que é mais reflexivo sobre sua ação, aí eu nego tudo isso, *aí o documento fica lá assim, a parte fria mesmo*. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Currículo: [...] no ano passado, até por conta do pacto, [...], foi muito cobrado né, para que a gente revesse o PPP, [...]. E nós fizemos isso, tem vários momentos do encontro do pacto passou a olhar esse PPP novamente, *apesar de que fica engavetado aí né*, (risos). Tem que ser revisto, tem que ser reescrito, reelaborado, repensado, sempre. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Diversidade: [...], acho que deveria ter um estudo assim mais profundo, geralmente ele é visto no início do ano, nas reuniões pedagógicas, *depois ele é esquecido*. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Igualdade: [...], hoje está tudo encaixado, PDDE, PDE tudo que vai *receber dentro da escola já está dentro do PPP*. [...], toda essa parte pedagógica está lá no PPP, os projetos, só não está o mais educação porque não está vindo verba mais, mas todos os projetos da escola a gente coloca lá e tem todo esse caminhar junto, todo mundo junto. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Luta: [...], mas quando você vai efetivamente na escola, vai conhecer um PPP de escola que é *feito a portas fechadas pela direção e alguns profissionais que se interessam*, quando há reunião. Que a realidade é essa, porque se você chamar pais e perguntar se eles participaram de uma formulação de PPP, vou achar bem difícil você encontrar alguma escola que

esse segmento tenha participado. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Democracia: Esse projeto político-pedagógico é uma questão séria, vejo que não é aquela coisa redondinha de você sentar com os grupos e estar fazendo, [...], vejo que não é assim, porque é difícil reunir todos esses grupos e segmentos, horário, tem uma série de fatores. Mas ali quando é discutido é, *finanças, aprendizado do aluno, a forma do atendimento*, o que a gente quer do segmento, vamos dizer assim, quando é colocado tudo isso e as pessoas participam e as pessoas acolhem aquelas conversas todas e ali se constrói o projeto político-pedagógico. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Qualidade: Assim, o projeto político-pedagógico da escola, ele existe, aquele documento lindo, cheio de teorias tudo, que ele é reformulado todos os anos pra atender o que está sendo feito dentro da escola. A gente já pegou o projeto pronto né, e aos poucos a gente vai acrescentando, tirando, atualizando ele de acordo com o que acontece na escola. [...] *a gente teve que fazer uma mega reformulação nele por causa da autorização da escola que a gente precisou atualizar*. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Estas declarações revelam alguns pontos críticos na construção do PPP, quando os gestores Resistência, Diálogo e Qualidade deixam explícito que, inicialmente, o processo de revisão do projeto se deu pela necessidade de autorização do funcionamento da escola, o que mais chama atenção na fala do Diretor Diálogo é o pouco envolvimento dos contratados²⁹ no processo de construção, remetendo a uma educação baseada em "dar aula", processo antagônico ao defendido por Paro (2007; 2010) no que diz respeito ao papel da escola em relação à dimensão social. Nesse sentido, a escola não se encarrega de mera transmissão de conteúdos e a falta de envolvimento, por parte dos segmentos, traz à tona uma tendência contrária ao defendido pelo autor.

Em contrapartida, Sander (2007a) e Saviani (2014) fazem um alerta quanto a "pedagogia corporativa", o quadro de profissionais da escola revela uma porcentagem considerável de contratados, o que também pode explicar a situação relatada pelo Diretor.

Mais adiante, em nossa conversa, os gestores Resistência, Igualdade e Luta, também evidenciam a descontinuidade do professor na escola e sua dificuldade em completar sua carga horária de trabalho.

²⁹ O termo: Contratados - refere-se ao contrato temporário, em caráter de excepcionalidade, de profissionais (Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional), para exercerem a respectiva função em um período determinado. O Edital 011/2015/GS/SEDUC/MT, em seu inciso 1.1, descreve a modalidade de profissional contratado: "1.1 – [...] seleção de profissionais para atuar em seus estabelecimentos da Rede Pública de Ensino, exclusivamente para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as aulas ou cargos vagos existentes em todo o território estadual, face ausência de pessoal efetivo para atender a demanda, mediante Contrato Temporário, [...]".

Resistência: Com o PSS³⁰ vai acabar isso mais ainda, por que o PSS tirou o vínculo com a escola do professor, [...] meu quadro de professores que entrei aqui em 2014 e houve a atribuição de aula em 2015, permaneceram os mesmos, veio só uma professora nova, mas ela não tirou vaga de ninguém é por que nós ampliamos mais uma sala. E aí esse ano não, [...], o contratado deste ano aqui da escola, eu só estou com três que eram do ano passado e nós temos nove turmas, sete turmas de unidocência, dessas sete turmas eu só estou com dois professores que eram do ano passado que continuaram aqui, então vai acabar esse vínculo [...].

O PSS acabou isso, o PSS botou você, [...], a nível de, de Cuiabá inteiro. E aí se você tiver ponto, você vai trabalhar numa escola que está lá para você escolher. Aqueles com menos ponto, estão até hoje caçando aula e tem escola até hoje sem, porque agora você tem quatro aulas aqui, quatro aulas lá na Guia, outro lá no..., entendeu. Aí ó, é inviável para qualquer um, para escola e para o professor. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Igualdade: [...], agora a gente trocou a nossa equipe, quase toda a nossa equipe, vamos ter que fazer o trabalho de novo, porque quem já sabia, agora já não está em nosso quadro. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus)

Luta: [...]. Então nós fomos buscar um pouco da nossa sala do educador, porque mudou complemente o quadro de professor, nós só temos dois professores de unidocência que eram do ano passado que fez esse estudo. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Os excertos evidenciam pelo menos duas situações divergentes à execução de um projeto coletivo. Primeiro, a descontinuidade do projeto social elaborado pela comunidade escolar por intermédio do desmantelamento do quadro de profissionais. Segundo, a inviabilidade, na execução e na avaliação do projeto coletivo, uma vez que não há garantias para o profissional continuar desenvolvendo o seu trabalho³¹.

³⁰ O PSS refere-se ao Processo Seletivo Simplificado para a contratação dos profissionais da educação (Edital n. 011/2015/GS/SEDUC/MT). Interessante observar que o critério de seleção vincula-se ao número de pontos do candidato em potencial. Os anexos dessa normativa revelam quais os “sub-critérios” para a classificação do candidato. Apesar de não constar a pontuação referente ao tempo de serviço na mesma unidade escolar, o item 4.4 dos formulários de inscrição, “Projetos educativos desenvolvidos na unidade escolar em consonância com o PPP da unidade Pedagógico e com realização devidamente aprovada pelo CDCE, que acontecem fora da jornada de trabalho semanal (30 horas) acompanhado pelo coordenador pedagógico, com duração mínima de um semestre letivo do ano letivo vigente.”, tem uma pontuação máxima de cinco pontos, de certa forma, revela um estímulo ao profissional em desenvolver projetos na escola em consonância com o PPP. Entretanto, esse quesito não se apresenta como garantia para a sua permanência na escola como também não garante a continuidade do projeto desenvolvido na comunidade escolar pelo profissional contemplado com essa pontuação.

³¹ A Portaria 416/2016/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo de atribuição de professores e para os cargos de TAE e AAE, em seu artigo 10, estabelece que os professores poderão dar continuidade em suas turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Entretanto os incisos X e XI abrem precedentes para que outro profissional efetivo requeira a turma do professor contratado, e, desta forma, o contratado continua sem garantias para dar continuidade ao projeto de aprendizagem de sua turma e, conseqüentemente, ao projeto coletivo da escola.

O fato do trabalho do professor se resumir ao “dar aula” denuncia um compromisso com a manutenção da ordem vigente, pois a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos, de que trata Saviani (2012), não terá efeitos em sala, pois o professor, forçado a manter seu trabalho com vistas a garantir seu sustento, alienado ao compromisso social, não convence o aluno, conseqüentemente, a transformação social visando a qualidade de vida humana coletiva fica comprometida.

As gestoras Igualdade e Democracia condicionam o PPP como uma espécie de guarda-chuva de projetos para garantir o recebimento de recursos por parte do órgão mantenedor, demonstrando que os fatores externos determinam o que será discutido no projeto coletivo, caracterizando uma administração burocrática (SANDER, 1984), de mediação normativa.

Já os gestores Currículo, Cultura, Diversidade e Democracia, apesar de destacarem os diferentes modos pelos quais se deu o início do processo de revisão do PPP, afirmam que ele é esquecido, engavetado. A gestora Democracia, posteriormente, revela:

Democracia: Vamos dizer assim: Que folheado, não é o caso. A gente já tem tanta coisa das ações que devem ser feitas dentro da escola que naturalmente você não vai pegar o projeto político-pedagógico todo dia e dar uma olhada nele, não vou mentir, e você sabe muito bem que não é assim. (SECRETARIA ESCOLAR, Entrevista em abril de 2016).

A partir dos relatos dos gestores percebi que o projeto coletivo está predominantemente voltado para o cumprimento da legislação, tanto para o processo de autorização do funcionamento da escola quanto para receber os recursos para a manutenção da escola e para os projetos pedagógicos. A redução do projeto coletivo a um documento formal com o objetivo de garantir o recebimento de recursos e a satisfação institucional constitui o quarto ponto divergente a uma escola que pretende alcançar a transformação social.

A eleição de diretores, a participação coletiva e o projeto coletivo são condições para uma gestão democrática, os relatos dos gestores revelam fragilidades nos dois últimos processos. É notória a preocupação com a prestação de contas dos recursos recebidos que acabam por determinar o modo de planejar e distribuir as ações entre os segmentos da escola, evidenciando que a relação com o órgão central e as normativas são determinantes para o planejamento escolar.

4.3 As dimensões da gestão no contexto da organização escolar

O segundo capítulo teórico apresenta as dimensões da gestão – dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural –, a partir dos critérios de desempenho administrativo da eficiência, da eficácia, da efetividade e da relevância. Antes de abordar as entrevistas junto à equipe gestora, optei por verificar quais dimensões se encontravam presentes nos documentos da escola (PPP e RI), nos documentos assinados pela SEDUC e as dimensões anunciadas nas entrevistas pela equipe gestora. Apresentou-se o seguinte panorama:

1. Da pesquisa documental (documentos externos): as normativas da SEDUC indicaram as dimensões *administrativa, financeira, pedagógica e jurídica* como as dimensões de atuação da gestão escolar. A Lei 7040/1998 indicou como dimensões da gestão escolar: administrativa, financeira e pedagógica. Na LC 49/1998: administrativa, financeira e pedagógica. Na LC 206/2004: administrativo, pedagógico e técnico-administrativo-financeiro. Na Portaria 036/2016: prática pedagógica e avaliação. Na Portaria 161/2016: aprendizagem, desenvolvimento profissional e pessoal. Na Portaria 317/2016: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica.

2. Da pesquisa documental (documentos internos): Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno (RI) das escolas, a administração escolar se organiza quanto às dimensões: *administrativa, financeira, recursos humanos, materiais, pedagógica e democrática*. A Escola Equidade dispõe a organização da gestão nas seguintes dimensões: 1. No PPP: pedagógica, democrática, administrativa, recursos humanos e materiais e 2. No RI: pedagógica, administrativa e financeira. A Escola Democrática organiza-se da seguinte maneira: 1. No PPP: administrativa e pedagógica e 2. No RI: pedagógica, administrativa e financeira. No regimento interno, ambas apresentam mecanismos de participação: CDCE, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis³², eleição para Diretor Escolar e escolha de Coordenador Pedagógico.

3. As entrevistas semiestruturadas revelaram que a equipe gestora se organiza nas seguintes dimensões: *administrativa, de recursos humanos, jurídica, financeira, pedagógica e social*. Os Diretores Escolares consideram que as dimensões administrativas, de recursos humanos e pedagógica, organizam a gestão da escola. Os Coordenadores Pedagógicos

³² Apesar de referenciar o Grêmios Estudantis como um mecanismo de participação, nas escolas pesquisadas não há Grêmios Estudantis.

consideram a dimensão econômica, financeira, de pessoas, pedagógica e social. Os Secretários Escolares consideram a dimensão administrativa e a pedagógica.

Sander (1995, 2007a) apresenta os campos de atuação de cada dimensão e, a partir do panorama apresentado, observa-se a predominância da dimensão econômica. A Tabela 2 agrupa as dimensões que tratam dos documentos da SEDUC e da escola, bem como as dimensões elencadas pela equipe gestora a partir das dimensões que compõem o paradigma.

Tabela 2 – Síntese das dimensões da gestão escolar a partir da pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas

Dimensão Econômica	Dimensão Pedagógica	Dimensão Política	Dimensão Cultural
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Administrativa ✓ Financeira ✓ Jurídica ✓ Recursos Humanos ✓ Materiais ✓ Desenvolvimento Pessoal e profissional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedagógica ✓ Aprendizagem ✓ Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Democrática ✓ Social 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação

Fonte: elaborada pelo autor.

A Tabela 2 evidencia que a dimensão econômica agrega grande parte das dimensões apresentadas pela base de dados. Sander (1995) pontua que a dimensão econômica atua no planejamento e controle dos recursos, organiza a estrutura da instituição, fixa as responsabilidades de cada cargo existente na escola, organiza a forma como os trabalhos serão desenvolvidos na equipe e estabelece as normas para as ações a serem desenvolvidas na escola. Na perspectiva do autor, as dimensões administrativa, financeira, jurídica, recursos humanos e materiais, estão contidas na dimensão econômica.

A dimensão pedagógica tem uma relação com as demais dimensões da gestão no que tange à organização e funcionamento da escola, dimensão que desenha o cenário educacional. Conforme Sander (1995, p. 61) essa dimensão se encarrega de “[...] coordenar a criação e utilização de conteúdos, espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins e objetivos da educação em seus esforços para cumprir seu papel econômico, político e cultural na sociedade.”, aprendizagem e avaliação fazem parte da dimensão pedagógica.

A dimensão política abarca as estratégias para a consecução do objetivo fim da educação, busca avaliar as influências externas no contexto educacional para posterior elaboração de ações para atender “[...] às necessidades sociais e às demandas políticas da

comunidade em que o sistema educacional está inserido." (SANDER, 1995, p. 63). As dimensões democrática e social são intrínsecas a essa dimensão.

A dimensão cultural, por sua vez, compreende a visão de totalidade dos aspectos da vida humana, encarrega-se da coordenação da ação das pessoas almejando a qualidade de vida humana coletiva, ou seja, concebendo ações de relevância para a consecução dos objetivos da educação. A dimensão avaliação está contida na dimensão cultural.

A pesquisa se interessa por compreender os significados que a equipe gestora atribui às dimensões da gestão. Assim sendo, perguntei aos gestores das escolas pesquisadas quais dimensões eles consideram que estão presentes no processo da organização escolar, bem como qual a sua relação com o trabalho da equipe.

Resistência: A administração ela que permeia mais a organização, por que a hora que você administra, se você administra bem, você consegue organizar a escola, você consegue buscar recurso, tudo isso na hora que você organiza ela da forma que ela tem que caminhar. [...] Então pra mim o que permeia a organização da escola, é administrativo. É a partir dela, a hora que você consegue organizar certinho, é administrando. Hora que você senta e vamos ver [...] qual que é o papel de cada um, você organiza dessa forma, as outras coisas fluem, tanto o pedagógico, por que desorganizado não acontece, mas quem organiza é quando você consegue administrar. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Diálogo: [...] são quatro até as dimensões né, jurídica, financeira, administrativa e a pedagógica, essas quatro dimensões que deveriam [...] funcionar em harmonia dentro da escola, mais eu vejo a que mais funciona adequadamente é a *dimensão pedagógica* porque é a que diz mais respeito ao alunado né. E eu vejo que a *administrativa*, quando ela não está organizada, ela acaba influenciando num resultado ruim na dimensão pedagógica né. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Cultura: Pedagógica, administrativa, eu acho que tem mais. Quando você está com a coordenação e você tem que lidar com alunos e com a família dos alunos, eu acho que a gente entra numa outra dimensão que embora a gente não seja responsável por isso, mas a gente acaba se sentindo responsável de encaminhar determinados alunos e família. A gente acaba envolvendo com a família, [...], ela sai do pedagógico e ela fica mais direcionada para uma *preocupação social da vida do aluno*, fora da escola e como [...] que ele vai influenciar no comportamento do aluno aqui na escola. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Currículo: A econômica seria a gerência mesma do recurso, da compra, fazer com que a escola funcione de fato. Questões simples como material de expediente, de escritório, se não a escola para mesmo. Se faltar um canetão para o professor, a recarga, um papel para xerox, aí já tem um, um transtorno né. [...] E a *pedagógica* também, de extrema importância se não nós temos

como levar adiante o nosso trabalho. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Diversidade: Financeiro é a questão de como está sendo aplicado o recurso. A *pedagógica*, eu vejo assim, vai pelo trabalho do professor, pelo rendimento, pelo desenvolvimento do trabalho mesmo. [...] Se há efetividade do serviço, entendeu, se as funções são cumpridas, cada um faz o seu papel, dentro do que se manda das funções de cada um, dentro do que foi delegado para a função dele. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Igualdade: Então, uma dimensão é *educacional*, da educação, do pedagógico, toda essa coisa tem que estar encaixada nesse pedagógico, está lá o professor, o aluno, a coordenação, até a direção está tudo ali, no pedagógico. Aí tem a parte *financeira* da escola, que é aonde vai dar suporte a esse pedagógico, então se não tiver nada de dinheiro para poder dar suporte no pedagógico, já fica meio, meio ruim. Então, acho que essas duas são a base né, o pedagógico com o financeiro, ele faz a coisa se casar até bem e é quem comanda né. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Luta: Então eu entendo que as dimensões, elas caminham juntas, agora todas estão voltadas para a maior que é o *pedagógico*, que é o processo de ensino aprendizagem, né. [...] Eu tenho o *financeiro* que é a parte em que a escola recebe os recursos descentralizados para a execução, através do CDCE, para manter toda a estrutura física e pedagógica da escola. E eu tenho quadro administrativo da escola, que eu falo que é *de pessoal* também. Que lá abrange tudo, lá vai estar o professor, o pessoal da limpeza, o técnico que também é de extrema importância, né. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Democracia: O *pedagógico* tem que lidar com a questão do aprendizado, sistematizar esse aprendizado daí viabilizar isso para o aluno né. E aí enfim, se o fim é o aluno, o pedagógico vai focar nisso. [...] O *administrativo* vai trabalhar as questões das finanças, do trabalho da estrutura, vamos imaginar assim, do quadro de pessoal, isso é administrativo. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em abril de 2016 - grifos meus).

Qualidade: Então, eu acho que todas as dimensões estão na escola, [...]. Não é só o trabalho do ensinar, tem várias outras coisas que são feitas dentro da escola que vai desde o meu trabalho burocrático, o trabalho das meninas da limpeza, trabalho da cozinha, são várias frentes, mas que tudo, de alguma forma, tem essas dimensões [...].

[...] por que assim, nós temos o trabalho *administrativo* dentro da escola, que é a questão burocrática, o trabalho *pedagógico* dos professores, coordenação e tudo mais. São várias organizações dentro da escola, para que a escola funcione bem. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Como se vê, os gestores compreendem que as dimensões econômica e pedagógica estão presentes no processo da organização escolar. Percebi que os gestores entendem a importância da dimensão pedagógica no processo de organização de seu trabalho, o que coaduna com Sander (1995; 2007a), quando defende que essa dimensão tem relação com toda a

organização e funcionamento do sistema educacional. Entretanto, as dimensões política e cultural não aparecem explicitamente, apesar de algumas de suas características terem sido observadas na conversa com os gestores.

A fala de Diretora Resistência ilustra que dimensão cultural se encontra implícita na dimensão pedagógica,

Resistência: O cultural tá, ele tá dentro do pedagógico. Por que o pedagógico você vai trabalhar com os alunos e os pais dos alunos. Então você vai passar junto com os professores [...] toda a cultura, tudo o que é de responsabilidade da escola passar para o aluno, por exemplo, aqui na escola, nós temos - como que chama? O momento cultural é a hora cívica. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Sem deixar de considerar sua associação da dimensão cultural com a "hora cívica" a gestora entende a necessidade de apropriação do que foi acumulado historicamente pelo aluno, contudo, sua compreensão da dimensão cultural enquanto processo de reflexão quanto à relevância das ações na escola, por parte dos gestores, é incipiente.

Sander (1995, 2007a) aponta que as dimensões estão presentes simultaneamente. A utilização do paradigma na administração da escola implica compreender a coexistência das dimensões a fim de atender a totalidade, que é a educação. Mesmo com a ausência explícita das dimensões política e cultural, observei, nos relatos dos gestores, a compreensão de que uma dimensão se articula com a outra para que o trabalho flua. As afirmações dos gestores Resistência, Diálogo, Diversidade, Igualdade, Luta e Qualidade explicitam a articulação existente entre as dimensões econômica e pedagógica. A gestora Cultura leva a crer que a dimensão que trata de compreender os fatores externos que influenciam a administração escolar se associa com o "social da vida do aluno" evidenciando uma relação com a dimensão política.

Em outro momento, a gestora Cultura deixa ainda mais clara a sua compreensão da articulação dessas dimensões:

Cultura: Todas, Todas elas têm, não tem como falar - agora vou ficar só no pedagógico, vou pegar só a parte social, ou só a administrativa, elas estão atreladas, porque a partir do momento em que, por exemplo, quando o professor vai trabalhar com projeto, ele vai levar o aluno para a aula de campo né, é, ali eu tenho uma ação voltada para o pedagógico, mas eu tenho uma ação voltada para o social, porque eu estou preparando o aluno para a vida, né, fora da escola, aprender a se comportar socialmente e eu tenho a questão administrativa que o professor precisa da autorização dos pais, precisa da assinatura da coordenação para ter conhecimento do que ele vai trabalhar com os alunos fora da escola, os pais também precisam saber disso

né, aí vai o encaminhamento desse documento. Então elas estão todas atreladas, não tem como fugir né. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016).

A gestora Igualdade apresenta uma compreensão da coexistência das dimensões no processo de organização da escola. O excerto também aponta sua compreensão de que os fatores externos influenciam a administração escolar:

Igualdade: Eu acho que sim, porque cada dimensão dessas [...], tudo isso se mistura e dentro da escola isso fica ainda mais evidente. Engraçado que eu acho assim, são pessoas diferentes de vários bairros e dentro da escola estão todas no mesmo ambiente e todas têm que se dar bem, tudo tem que se encaixar para funcionar. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016).

A gestora Luta enfatiza a necessidade de articulação das dimensões e explicita que a dimensão pedagógica tem uma relação direta com a organização do trabalho escolar:

Luta: Então eu penso que se uma coisa quebra a outra não funciona e para permear a escola as dimensões têm que estar em consonância, caminhando. Porque você veja bem, se falta recurso, automaticamente vai ter problema na merenda, vai faltar material pedagógico. Nós não vamos ter, por exemplo, os recursos para pagar o telefone para comunicar com o pai daquele aluno faltoso, [...], nós tivemos problema de atribuição. Se falta um professor, a escola toda tem que se reestruturar para que para que o aluno não sai fora do horário, [...], ele tem que permanecer na escola. Então veja bem, se falta um professor, vai ter problema na área pedagógica. Se falta recurso, vai ter problema de estrutura na escola, para manter esse pedagógico, né. Se você tem o quadro de recursos também quebrado, falta uma merendeira, falta o pessoal da limpeza, você vai ter problema também. Então eu entendo que as dimensões, elas caminham juntas, *agora todas estão voltadas para a maior que é o pedagógico*, que é o processo de ensino aprendizagem. Não que ele vai deixar de acontecer que é o eu falei, mas que realmente há uma quebra e que isso dificulta o trabalho pedagógico, sim. Se você não tem uma boa merenda para o aluno, se aluno chega na escola e não encontra uma sala limpa, uma sala bem cuidada pelo profissional da limpeza, tudo isso vai fazer com que haja um certo desconforto no ambiente de trabalho. Então é muito importante que caminhem juntos. [...], *lógico que no topo está o pedagógico*, o processo ensino-aprendizagem, mas se há qualquer quebra, querendo ou não reflete lá, [...]. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Os três últimos excertos corroboram com a premissa de simultaneidade das dimensões no processo de organização escolar, conforme o defendido por Sander (1982; 1995; 2007a). Entretanto, os depoimentos dos gestores manifestam somente a presença das dimensões pedagógica e econômica. O autor defende que o paradigma multidimensional de administração da educação é um instrumento de superação da administração do consenso e do

conflito, tem como critério norteador a relevância cultural e, para a sua utilização, enquanto instrumento analítico e praxiológico (SANDER, 1995; 2007a), a dimensão cultural não pode ser subsumida pelas demais dimensões. As entrevistas conduzem ao entendimento de que os gestores compreendem que a organização escolar gira em torno de apenas as dimensões econômica e pedagógica, o que não favorece a utilização do paradigma multidimensional de administração da educação defendido pelo autor, constituindo o quinto ponto divergente a uma escola com vistas a transformação social.

Apesar de não ser objeto da pesquisa, os Diretores revelam que a formação específica para gestores não contribui enquanto qualificação para o exercício do cargo. Perguntei sobre a formação dada aos candidatos antes da eleição e posterior a ela. Quanto à formação antes da eleição para Diretor Escolar, os Diretores Resistência e Diálogo relatam:

Resistência: Olha, se eu falar para você, dentro do meu conhecimento, foi nada. [...], formação pré, isso aí *eu chamo de dar medo no povo*, por que eles pegam todos os assuntos que de repente o diretor tem que trabalhar e vai lá, só que ele não aprende nada, por que você só aprende fazendo, se você não fizer uma oficina, você não vai aprender nunca. [...] Então eu acho assim, agora do jeito que tá, meio a toque de caixa, [...], não forma ninguém. Não forma ninguém e aí acontece que tinha que ser melhor, tinha que ser. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016 - grifos meus).

Diálogo: [...] antes (risos) eu achei assim fraco, muito, muito calor onde estava né, mas assim talvez para os novatos né. Para mim que estava lá e já sabia, mas não deixei de ir [...]. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Quanto à formação pós-eleição:

Resistência: [...], no ano passado houve, no meio do ano. O Diretor já estava com a cabeça até torta de tanto levar porrada. E aí apareceu uma de uma semana que foi lá no centro de evento pantanal. Mas também assim, [...], foi até melhorzinha, mas o povo já estava tão assim, eles estavam só: Ah! É assim que faz! Sabe quando você já tinha feito, errou e aí descobre qual que era o certo. [...]. Assim, mas existe sim, inclusive esse pós-eleição eu acho até melhor do que o pré. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Diálogo: [...] Teve um dia que teve lá no Médici, que você estava lá, que eu vi aquela formação, que você viu que eu nem fiquei porque não tinha energia aqui e a televisão me socando o porrete. Mais assim, eu acho que tem que ter um, como eles falaram que ia ter, um processo *online* [...], com tempo, né. Porque assim, é muita coisa, principalmente para o gestor novo, [...]. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Essas declarações indicam uma fragilidade da formação para o gestor, o que diverge de um administrador que se orienta pelo modelo multidimensional abordado no referencial teórico. Sander (1995; 2007a) faz algumas considerações quanto à necessidade do educador e do administrador terem presentes, em sua formação, quatro qualificações básicas: qualificação econômica, qualificação pedagógica, qualificação política e qualificação cultural³³. Os relatos dos gestores mostram que essas qualificações não estão presentes nas formações dos Diretores Escolares, seja antes da eleição ou depois da eleição. O Diretor Diálogo reforça esse entendimento "[...], como eu falei para você no início, é porque a direção da escola se preocupa só com - o Diretor só preocupa, coitado! Só com não sujar o nome dele frente aos recursos que vem, é isso.", revelando uma demasiada atenção à dimensão econômica em detrimento das demais dimensões.

Paro (2011) defende que o gestor deve ter uma formação essencialmente pedagógica, considerando que os termos técnicos da gestão podem ser aprendidos nas atividades do cotidiano, os Diretores Resistência e Diálogo também consideram que o aprendizado efetivo acontece no dia-a-dia da escola. Todavia, o superordenamento da dimensão econômica do fazer do Diretor indica a necessidade de refletir essa formação, de pensar em uma formação que compreenda, minimamente, as qualificações defendidas por Sander (2007a). A Diretora Resistência faz uma analogia interessante quando à irrelevância da formação para o cargo, "Se eu tenho só o martelo, todo mundo que aparece para mim é prego, né."

No que tange ao aspecto da formação, para Garske (2016, p. 142) "Nestas circunstâncias, não resta nenhuma dúvida, da demanda por sua (re)construção teórico-prática, ou seja, a (re)construção da forma de conceber e fazer educação.", o que vai ao encontro da necessidade de se pensar uma formação dos profissionais da educação e do gestor que se volte para as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural, uma vez que essas dimensões abarcam a totalidade essencial para a construção e execução de um projeto que efetivamente atenda o coletivo.

As categorias empíricas revelam um superordenamento da dimensão econômica na organização escolar. Sander (2007a, p. 77) alerta que uma administração que se orienta pela

³³ Na *qualificação econômica*, o educador e o gestor escolar, à luz da eficiência, coordenam a captação e utilização dos recursos econômicos e financeiros e de elementos materiais e tecnológicos. Na *qualificação pedagógica*, o educador e o gestor escolar, à luz da eficácia, coordena a formulação dos objetivos educacionais e desenha os cenários e meios pedagógicos para sua consecução. Na *qualificação política*, o educador e o gestor escolar, à luz da efetividade, exercita sua percepção quanto a perceber e a interpretar as influências externas e também as suas influências sobre a instituição educacional. Na *qualificação cultural*, o educador e o gestor escolar, à luz da relevância, "[...] revela-se na capacidade e sensibilidade para conceber soluções educacionais e administrativas e na liderança para implantá-las, sob a ótica de sua relevância para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na escola e na sociedade" (SANDER, 2007a, p.113).

eficiência como critério de desempenho dominante tem sua organização pautada "[...] pela lógica econômica, pela racionalidade instrumental e pela produtividade operacional." o que se contrapõe a uma educação que objetiva a qualidade de vida humana coletiva. O fato de a dimensão pedagógica ser reconhecida pelos gestores como principal no processo de organização da escola não significa que a escola cumpre o seu papel na sociedade. O autor afirma que as gestões escolares que pauta "[...] seus esforços analíticos e suas práticas de intervenção institucional pela eficácia pedagógica incentivam a eficiência econômica".

A administração para a efetividade política é defendida por Sander (2007a) como aquela que incentiva a eficiência econômica e a eficácia pedagógica quando contribui para a satisfação das demandas da Sociedade, do órgão mantenedor e da Comunidade Escolar. A análise dos dados coletados revela que as demandas do órgão mantenedor têm grande influência no processo de organização da escola, o que indica uma administração voltada apenas para a eficiência e eficácia, de satisfação institucional.

A administração para a relevância se orienta pela preocupação do desenvolvimento humano sustentável (SANDER, 2007a), em que a satisfação individual e a satisfação social são fundamentais para a melhoria na qualidade de vida humana coletiva. Dessa maneira, a participação cidadã é critério básico para esse modelo de administração, já que uma administração com vistas à satisfação institucional não contribui para a efetividade e relevância social.

A análise das categorias empíricas permitiu-me elencar pelo menos cinco pontos divergentes a uma escola que se propõe a contribuir para uma transformação social:

1. O superposicionamento da satisfação individual em relação à satisfação social.
2. As ações de organização da escola pautam-se a partir da dimensão institucional.
3. A participação no CDCE não acontece de forma paritária e plena.
4. O projeto coletivo é reduzido ao atendimento de normativas e não se constitui como autoridade na escola.
5. O entendimento de que somente as dimensões econômica e pedagógica guiam a organização escolar inviabiliza o uso do paradigma multidimensional da administração de educação como instrumento praxiológico superador de uma administração tradicional.

4.4 A organização das escolas pesquisadas: uma organização a serviço da dimensão econômica

A estrutura escolar assume um papel determinante na gestão escolar. Faço essa afirmação a partir da pesquisa, uma vez que os gestores relatam que passam a maior parte do dia resolvendo problemas de ordem estrutural, desde situações que envolvem a entrada de alunos até ações para garantir o funcionamento de projetos que deixaram de receber recursos do órgão mantenedor, mas que trazem algum tipo de contribuição à aprendizagem do aluno.

Paro (2011, p. 39) alerta que a administração não se reduz à atividade-meio, "Se a administração é utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade portanto mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma conotação administrativa.". O autor argumenta que, no senso comum, a atividade pedagógica é separada da função administrativa. Esse pensamento leva a administração a assumir um papel burocratizador e a gerência assume um papel de controle do trabalho alheio.

Nas duas escolas pesquisadas percebi que os gestores assumem a administração como atividades-meio, deixando claro que enfrentam dificuldades para se dedicarem ao pedagógico, o que fica bastante evidente nas entrevistas. Solicitei que eles contassem sobre o dia-a-dia na escola e destacassem o que mais exige dedicação, ao que afirmaram, de forma unânime, que o administrativo consome a maior parte de seu tempo.

Os Diretores Resistência e Diálogo relatam que o seu dia acaba se reduzindo a resolver aspectos da dimensão econômica, ou seja, requisitar merenda escolar, fazer consertos emergenciais no prédio, resolver problemas de notas fiscais de aquisição de produtos, dentre outras atividades voltadas apenas para as atividades-meio. A Diretora Resistência faz uma analogia interessante quando resume seu dia de trabalho:

Resistência: Então, assim, a rotina do diretor, ele não tem uma coisa assim: hoje eu vou fazer isso. Eu sei, eu tenho o período e eu sempre falo que escola é igual bicho, você mata o bicho, quando assusta ele deixou o ovo ali e ta brotando, aí você mata o ovo e já tem um bicho que começou. (DIRETORA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

O Diretor Diálogo reconhece essa dinâmica frenética da escola e externa que não gostaria de assumir uma posição de gerente, mas que isso acaba por acontecer mediante as situações que acontecem diariamente.

Diálogo: [...] é o dia inteiro, chega um, chega outro, então muitas vezes você acaba não tendo um tempo para se dedicar, para acompanhar todas as atividades que você tem que fazer. No caso olha o telefone. Quantas vezes o telefone tocou? Uma hora é secretaria, uma hora é a prefeitura, uma hora é a assessoria, né. Então eu vejo assim que o cotidiano dessa escola aqui é pesado. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Posteriormente, o Diretor expõe a preocupação de que a escola não reconhece esse trabalho de suporte, que ele julga fazer. Por exemplo, ele aponta que o trabalho administrativo exige que se ausente da escola para resolvê-lo, mas nem por isso deixa de cumprir suas obrigações. O excerto abaixo ilustra bem essa situação.

Diálogo: [...] nesse modelo de organização da Secretaria de Educação, tantas responsabilidades que eles passam para a escola, porque é muita coisa para um ente só, se entendeu. Se você, se eu, Adriano, for atender todos os chamados eu não paro aqui dentro, aí que o povo vai dizer mesmo que eu não paro aqui. Hoje fui acabando de chegar, já queria que eu fosse lá, sair daqui para levar cópia de prestação de contas, entendeu, então assim, eu vejo que é muito pouco tempo. (DIRETOR ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Os Coordenadores Pedagógicos se organizam de forma a atender os pais, os alunos, os professores e o pedagógico. Nas escolas pesquisadas, o número de servidores é considerado, pelos gestores, como insuficiente. Por exemplo, os Coordenadores se organizam de modo que, em um período, possam atender pais e alunos e, no outro, buscam se dedicar ao pedagógico. Quando pergunto quais as principais atividades realizadas no tempo de dedicação ao pedagógico, declaram que passam um tempo considerável corrigindo diários eletrônicos dos professores, por exigência do órgão mantenedor, ou seja, ainda no campo da atividade-meio, pois trata-se de um processo burocrático.

Nas duas escolas pesquisadas, os Coordenadores se ocupam em organizar a Sala do Educador que, em 2016, passou a ser denominada como Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE). A formação divide-se em dois núcleos, um de ordem de intervenção pedagógica, coordenada pelo Coordenador Pedagógico e outro de ordem técnica, cuja coordenação fica a cargo de Diretor Escolar. Ao serem indagados sobre os temas discutidos na formação, os gestores relatam que estes são definidos pelo órgão central através do Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Embora reconheçam a relevância dos temas pré-estabelecidos no processo de organização pedagógica e administrativa da escola, manifestam que os temas

discutidos, quando partem da necessidade da própria escola, têm mais adesão dos profissionais.

Todos os Coordenadores relatam sua dificuldade em lidar com o pedagógico, e declaram que sempre contam com a ajuda de outros servidores, que eles denominam como agentes de pátio, para conseguirem "vencer" o dia-a-dia escolar. Para exemplificar, trago o excerto da Coordenadora Currículo:

Currículo: No dia-a-dia mesmo é lidar com o aluno, lidar com os professores, com os pais desses alunos né. Pequenas coisas assim, corriqueiras mesmo que a gente acaba fazendo, todos os dias, né, você está fazendo esse tipo de atendimento. É o aluno que, que tem dor de barriga, tem que estar ligando para os pais, para pedir autorização para poder deixar ele ir para casa. É resolver problemas de relação professor aluno. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016).

Quando pergunto se a Coordenadora consegue fazer o pedagógico ela responde:

Currículo: Não, (risos), parcialmente né, a gente tenta. Assim, nós aqui dividimos os períodos né, para que cada um fique responsável até para conseguir entender o que acontece. Eu fico no noturno, então quando dá sete horas, até antes disso, eu esqueço, não consigo mais verificar nenhum tipo de planejamento. Não consigo fazer nada que não seja cuidar dali da entrada de alunos, resolver problemas ou outro com aluno, levar material para a sala, dar recado. O tempo que eu tenho para verificar como nós recebemos os planejamentos e nós não conseguimos ainda verificar todos os planejamentos. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em abril de 2016).

Mesmo com excessivo encargo de trabalho, observei que os Coordenadores buscam dedicar-se a um atendimento pedagógico junto ao professor. A Coordenadora Luta expressa muito bem essa compreensão e o esforço da coordenação em efetivar o trabalho pedagógico na escola.

Luta: Então o coordenador pedagógico, o papel fundamental dele é fazer essa busca: é estudos, é planejar, é estar ao lado do professor - para o que? Para levar alternativas, estratégias, formas com que ele faça [...] trabalhar em sala de aula com mais segurança, com mais tranquilidade e principalmente que realmente que essa aprendizagem, esse processo ensino-aprendizagem ocorra desde o aluno com dificuldade até o outro que tem maior facilidade, é lógico que em tempos diferentes, né, mas que vai ocorrer a aprendizagem, ela tem que ocorrer. Nós não podemos mais ter coordenadores que cuidam só de alunos que estão com febre, com dor de garganta, nós temos que pensar numa coordenação voltada para a aprendizagem, voltada para o aluno, para o conhecimento, para a estruturação de conhecimento desse aluno. (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Entrevista em março de 2016).

Este excerto corrobora com as ações descritas no plano de ação dos Coordenadores Pedagógicos. Todos desenvolveram seu plano de ação de acordo com as exigências da Portaria n. 036/2016/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo de seleção e eleição para a função de Coordenador Pedagógico. Na leitura dos planos, observei que as ações estão voltadas para o pedagógico, com ações que visam a melhoria da qualidade do ensino na escola, dentre elas, a aproximação dos pais na vida escolar dos alunos. Entretanto, a realidade da escola demonstra um distanciamento das funções descritas, principalmente porque os Coordenadores, diante da ausência de um servidor responsável por outras atribuições, exercem funções não descritas na referida Portaria.

As escolas possuem servidores em desvio de função, em especial, os professores em licença médica, que desempenham atividades ligadas à coordenação, no sentido de auxiliá-los no processo de "cuidar" dos alunos no pátio da escola, dar recados, fazer curativos, ligar para os pais, dentre outras atividades. Os Coordenadores relatam que quando não há servidores nesta situação, todo o trabalho fica a cargo da coordenação, dificultando a sua efetiva atuação na dimensão pedagógica.

O superordenamento da função do Coordenador Pedagógico se apresenta como contraditório na legislação citada. Esse cargo tem, predominantemente, que desenvolver ações que compreendem a dimensão pedagógica e articular-se dialeticamente com as demais dimensões e cargos que compreendem a equipe gestora da escola, para organizar um planejamento que atenda às necessidades apresentadas pela dimensão pedagógica, enquanto dimensão que define a especificidade da educação.

Entretanto, “no chão da escola”, o fazer do Coordenador é consumido pela dimensão econômica, característica de uma administração para a eficiência econômica de enfoque tecnocrático, o que revela tanto um distanciamento para uma educação com vistas à transformação social quanto um acúmulo de funções que vão contra a própria legislação que descreve as funções do cargo.

As secretárias se dedicam a organizar a documentação do aluno, à contratação dos profissionais, aquisição de materiais de expediente e auxílio na prestação de contas. As entrevistas indicam que as Secretárias se envolvem com questões que consideram pedagógicas. Ambas expressaram preocupação com a aprendizagem do aluno, relatando que existe uma aproximação da secretaria da escola, principalmente no momento da matrícula. O relato da Secretária Qualidade descreve o trabalho do referido cargo:

Qualidade: por exemplo, do dia vinte e cinco até o dia dez eu tenho que focar em folha de pagamento se tem alguém para entrar, contrato, licença médica, adicional noturno dos vigias. Então do dia primeiro ao dia dez, e, faltas também né, dia primeiro ao dia dez eu tenho que focar nisso, tenho que resolver isso, tenho que brigar com a menina do RH lá, para ela fazer um contrato, por que agora tiraram da escola né, isso é uma complicação. Você não tem ideia! Eu não consigo mexer na vida dos contratados. Mas, estamos trabalhando né! É, contrato de substituição, licença, chegou uma pessoa com encaminhamento com licença médica, eu tenho que ligar na Seduc e pedir para eles mandarem um funcionário para cá, tenho que pedir o contrato. Por exemplo, por que não saiu fulano na folha de pagamento, tem que correr atrás da SEDUC para saber se tem alguma pendência, as vezes o número da conta está errado, toda a vida, cadastral, assim, burocrática, sou eu que mexo. Licença prêmio de funcionário, fazer o pedido, férias, registrar as férias, o ponto. (SECRETÁRIA ESCOLAR, Entrevista em março de 2016).

Os gestores das escolas pesquisadas expressam sua preocupação em trabalharem em equipe, de "[...] falarem a mesma linguagem" (COORDENADORA IGUALDADE, Entrevista em março de 2016). Apesar dos esforços para atender a dimensão pedagógica, os excertos revelam que a dimensão econômica determina a organização da escola.

A dimensão política segundo Sander (2007a) permite uma nova significação para eficiência e eficácia. O autor argumenta que quando a efetividade política surge enquanto conceito superador dos conceitos técnicos e instrumentais da eficiência e eficácia supera a neutralidade da teoria organizacional e administrativa, a eficácia se associa "[...] ao alcance dos objetivos educacionais propriamente ditos [...]" e a efetividade, "[...] à consecução dos objetivos sociais mais amplos", assim, "Na realidade, o conceito de efetividade supõe o compromisso real com o atendimento das demandas políticas da comunidade." (SANDER, 2007a, p. 81).

A dimensão cultural tem por critério de desempenho a relevância, entendida, "[...] na gestão da educação como alternativa superordenadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência." (SANDER, 2007a, p. 85). A sua presença secundária revela uma administração pautada para eficiência e eficácia de características marcadamente capitalistas.

As categorias empíricas de análise reforçam o entendimento de que a organização escolar acontece nas dimensões econômica e pedagógica, apesar de se encontrar presente a articulação entre essas dimensões, a construção de uma educação pautada na eficiência e eficácia não contribui para a transformação social, pelo contrário, reforça a hegemonia do capital.

A legislação do Estado de Mato Grosso, de certa forma, apresenta avanços no que tange à implantação da gestão democrática, todavia, quando a legislação é confrontada com os depoimentos da equipe gestora e documentos da escola, notam-se pontos contraditórios que inviabilizam a implantação da gestão democrática na escola. Por exemplo, é notória a dedicação da equipe gestora na dimensão econômica em detrimento das demais dimensões. Essa dedicação reside na fragilidade da estrutura escolar nas escolas pesquisadas, exigindo da equipe gestora um grande esforço na tentativa de manter a escola funcionando.

Enquanto instrumento praxiológico superador da administração do consenso e conflito, o paradigma multidimensional da educação, a partir da articulação dialética entre as dimensões, leva a uma administração escolar pautada na qualidade de vida humana coletiva. A participação cidadã, condição mister para o uso do paradigma, ainda é tímida nas escolas pesquisadas, o que inviabiliza o pleno uso desse modelo de administração, proposto por Sander (1982; 1995; 2007a).

Assim sendo, cabe às escolas um esforço para a compreensão do paradigma proposto por Benno Sander. Entretanto, essa construção à luz da qualidade de vida humana na escola e na sociedade requer esforços também por parte do Estado, principalmente no sentido de garantir que a estrutura da escola funcione adequadamente, de tal forma que a equipe gestora, juntamente com a comunidade escolar, possa promover uma educação de qualidade.

Como visto, a educação tem sua especificidade resguardada quando a dimensão pedagógica fornece os subsídios necessários para a organização escolar em sua totalidade. Desconsiderar a dimensão econômica como responsabilidade da escola sob o pretexto de proporcionar mais tempo para a equipe se dedicar ao pedagógico não constitui a melhor saída, uma vez que o planejamento escolar (contido na dimensão econômica) exige a presença constante da efetividade e relevância no processo dinâmico de elaboração, avaliação, execução, avaliação e reelaboração das ações que nortearam a organização da escola.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mesmo que temporariamente, a pesquisa proporcionou-me a possibilidade de responder as inquietações que me levaram ao caminho da pesquisa. Claro que nesse universo complexo, em que se faz educação, as respostas constituem apenas um recorte de duas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso. Mesmo com suas especificidades, foi possível extrair os significados que a equipe gestora dá às dimensões da gestão escolar em meio ao processo de organização da escola.

A organização escolar desenvolvida no referencial teórico tem suas bases na gestão democrática, e, nesse viés, procurei discutir as dimensões que integram o paradigma multidimensional da administração de educação enquanto instrumento praxiológico superador de uma administração tradicional. Tomando como base Sander (1982; 1995), a partir de reconstrução crítica da história da gestão educacional na América Latina no século XX, foi possível "navegar" no universo da pesquisa.

Os dados revelam um panorama de uma escola que ainda tem fortes influências da administração tradicional. Todavia, ainda que conscientes das dificuldades, principalmente as de ordem estrutural, os gestores se mostraram engajados no propósito de reverter esse quadro.

A questão da pesquisa gira em torno de buscar os significados às dimensões da gestão no processo de organização da escola. Ficou evidente que, enquanto as dimensões econômica e pedagógica fazem parte do universo dos gestores, as dimensões política e cultural não se mostraram presentes no processo, nas escolas pesquisadas, o que inviabiliza o uso do paradigma enquanto orientador no processo da gestão das escolas.

A pesquisa revela que os Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Secretárias Escolares sentem-se gestores, fazem parte da gestão, mas que o envolvimento em uma gestão com base democrática ainda é tímido, uma vez que as atividades burocráticas acabam por impedir que a equipe tenha mais tempo de dedicar-se à dimensão pedagógica. Apesar de a legislação do Estado apontar a gestão democrática como orientadora do processo de gestão na escola, a estrutura mantida pelo Estado não favorece a efetividade desse modelo de gestão.

Segregar a dimensão econômica das demais dimensões não contribui para a organização da escola, pelo contrário, uma administração orientada somente pela eficiência e eficácia como táticas de organização é antagônica a uma escola com vistas à transformação social.

A gestão democrática se constitui a partir, dentre outros elementos, da eleição para Diretor Escolar, da participação coletiva e do projeto coletivo. Mesmo presentes na escola, a pesquisa revela que os dois últimos condicionantes necessitam de mais atenção.

Nas entrevistas, os gestores expressaram suas angústias quanto às dificuldades de organizar a escola. O prédio precisa de constante manutenção. O quadro de profissionais muda todo ano, o que dificulta a efetivação de um projeto construído coletivamente. O gestor escolar não recebe formação adequada para sua função. A formação continuada existente segrega os profissionais da educação em duas dimensões que acabam por desvincularem a dimensão pedagógica das demais dimensões, ameaçando a especificidade da escola. Os salários não proporcionam uma vida digna para os profissionais da educação. O número de alunos é elevado e os recursos humanos não são suficientes para dar conta da logística exigida para o mínimo de qualidade. O excesso de alunos em sala de aula impossibilita que o professor tenha condições de dar o devido acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. A sociedade cobra qualidade na educação, mas falta clareza do conceito de qualidade (a qualidade da educação é manter a ordem vigente ou proporcionar uma transformação social?). A relação do órgão mantenedor com a escola é de autoritarismo e não de autoridade. As normativas não atendem as necessidades da escola. Todos esses elementos se mostram contraditórios a uma escola voltada para a qualidade de vida humana coletiva.

Trabalhar teoricamente com o paradigma multidimensional da administração de educação (SANDER, 1982; 1995; 2007a), além de subsidiar as discussões da pesquisa, contribuiu para refletir sobre minha prática enquanto gestor. A formação continuada do profissional da educação e do gestor merece reflexão, as qualificações básicas (SANDER, 2007a), defendidas pelo autor, são essenciais para a implementação da gestão democrática na escola.

Concordando com Saviani (2012, p. 47), "Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido", compreendo que a formação torna-se uma importante ferramenta para o processo de implantação e implementação da gestão democrática na escola. Os profissionais que assumem a gestão, em tese, estão munidos do saber pedagógico, mas, como visto, trabalhar em torno da dimensão pedagógica sem considerar as demais dimensões estimula apenas a dimensão econômica, recaindo na administração do consenso e na perpetuação hegemônica do capitalismo. Conhecer criticamente a administração escolar é importante para reverter o *status quo* que a administração tradicional promove.

Participar ativamente na construção das normativas junto ao órgão mantenedor é outro elemento que merece destaque. A estrutura que a escola possui, hoje, não condiz com a realidade estampada na normativa. Nesse sentido, a reversão do atual quadro exige um empoderamento da Pedagogia enquanto ciência, de uma administração escolar em que se respeite a especificidade da educação e, por fim, o engajamento da sociedade na escola por meio da participação permanente.

A reconstrução histórica da administração da educação permite verificar a desarticulação da escola para uma educação com vistas à qualidade de vida humana coletiva. A perpetuação do capitalismo desvirtua a qualidade da educação, colocando-a a serviço do capital. Sob essa ótica, a escola é de qualidade se insere trabalhadores (mão de obra barata) no mercado de trabalho. Diante disso, Paro (1987) alerta que o interesse do capital está na obtenção do lucro pela exploração do trabalho excedente, um bom trabalhador que responde eficazmente e eficientemente aos anseios da empresa, dá bons lucros. Uma boa educação é a que oferece "bons e pacíficos" trabalhadores para o mercado.

Sander (1995; 2007a), defende uma administração à luz da efetividade e relevância. Necessariamente, as ações são planejadas e executadas em consideração às demandas da comunidade em que a escola se encontra inserida, não desconsiderando a relação com o órgão mantenedor, mas este não é determinante para as ações da escola. A relevância das ações permite refletir qual o benefício que a comunidade agregou na sua execução, além de subsidiar o seu replanejamento, caso não tenha atingido seu objetivo fim.

A avaliação em larga escala é um exemplo da desarticulação dialética das dimensões, além de ranquear a escola, fornece poucos subsídios para promover uma transformação social, ao desconsiderar a especificidade local, não promove transformações efetivas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Paro (2007) aponta que,

Na falta de um conceito fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informação exibida pelos sujeitos presumivelmente educados. (PARO, 2007, p. 20)

O desconhecimento da articulação dialética das dimensões em uma administração que não se orienta pela relevância cultural, produz esses equívocos no significado de qualidade. Mais adiante o autor defende que a educação também se faz "[...] com a assimilação de valores, gostos e preferências; a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas; o

desenvolvimento de habilidades e aptidões de crenças, convicções e expectativas" (PARO, 2007, p. 22).

As avaliações que desconsideram essas condições do "fazer" da educação não são capazes de medir sua qualidade na totalidade. O gestor educacional, ao ignorar a especificidade da educação e ao alimentar esses modelos meramente quantitativos, colabora apenas para perpetuar um diagnóstico de incompetência das escolas públicas.

O conceito de qualidade de educação para todos implica desenvolver um ambiente qualitativo de trabalho nas organizações educacionais. Para tanto, Sander (1995) acredita que a participação cidadã permanente se mostra mais eficiente que o poder do dirigente, além de estar intrinsecamente ligado à qualidade com equidade.

Sendo assim, o paradigma multidimensional de administração da educação se apresenta como uma importante ferramenta de superação a esses modelos de administração que se pautam na racionalidade instrumental, características da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo. Brasiliense. 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União** de 05 de Outubro de 1988.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 26 de junho de 2014.

CHIROTTI, Lauro Vinicius Lima. **Gestão democrática e participativa: o estado do conhecimento de teses e dissertações nacionais (1998 a 2010)**. Dissertação de Mestrado. PUC-CAMPINAS.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2104.

DOURADO, Luiz Fernandes Dourado. **Políticas e gestão da educação no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. SP, Cortez, 2006.

_____. **Escola Cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Educação escolar no MST: intencionalidades pedagógicas e políticas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa organizacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GAMBOA, Silvio. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passo; 23), 2008.

LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Tradução de Reginaldo Di Piero. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 10. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011a. Série Cadernos de Gestão. Vol. II.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011b. Série Cadernos de Gestão. Vol. III.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Org. Ilma Passos Alencastro Veiga, Lúcia Maria Gonçalves de Resende. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

MATO GROSSO. Lei n. 7040 de 1º de outubro de 1998. Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. **Diário Oficial** de 1º de outubro de 1998.

_____. Lei Complementar n. 50 de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. **Diário Oficial** de 1º de outubro de 1998.

_____. Lei Complementar n. 49 de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso. **Diário Oficial** de 1º de outubro de 1998.

_____. Lei Complementar 206 de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar n. 50 de 1º de outubro de 1998. **Diário Oficial** de 29 de dezembro de 2004.

_____. Lei Complementar 10.111 de 29 de junho de 2014. Dispõe sobre revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei n. 8.806, de 10 de janeiro de 2008. **Diário Oficial** de 06 de junho de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc. 2.Ed. 2001.

_____. Portaria n. 317/2015/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre o processo seletivo de Diretor de Unidade Escolar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Diário Oficial** de 11 de setembro de 2015.

_____. Portaria n. 416/2015/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolas da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial** de 26 de novembro de 2015.

_____. Portaria n. 036/2016/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre o processo de seleção e eleição para a função de Coordenador Pedagógico, no exercício de suas atribuições e competências na gestão de resultados, para as escolas da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial** de 26 de janeiro de 2016.

_____. Portaria n. 161/2016/GS/SEDUC/MT. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE). **Diário Oficial** de 04 de abril de 2016.

_____. Edital 011/2015/GS/SEDUC/MT. estabelece instruções para a realização de Processo Seletivo Simplificado PSS/2016, destinado a contratação temporária para exercer aos cargos de Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional. **Diário Oficial** de 09 de dezembro de 2015.

MOURA, Edilberto Santos. **Relações e contradições entre a gestão escolar democrática e a qualidade total:** um estudo a partir das observações realizadas em escolas públicas da rede municipal de Manaus. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade do Amazonas – FUA, 2011.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Escola e formação profissional:** um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil. São Paulo, Cultrix, 1983.

_____. **Administração Escolar:** introdução crítica. São Paulo, Cortez Editora, 1987.

_____. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo, Ática, 2007.

_____. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

_____. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo, Cortez, 2011.

_____. **Diretor da escola: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez. 2015.

_____. **Gestão democrática da educação pública.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RUDNICK, Marilda da Silva. **A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.

RUSSO, Miguel Henrique. **Planejamento e burocracia na prática escolar:** sentidos que assumem na escola pública. RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da

Educação, v.32, n.1, p.193 – 210, jan./abr. 2016.

SANDER, Benno. **Educação Brasileira: valores formais e valores reais**. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.

_____. Administração no Brasil: é hora da relevância. Educação Brasileira, Brasília, DF, **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, ano IV, n.9, p.8-27, jul/dez, 1982.

_____. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. SP, Pioneira. RJ: Universidade Federal Fluminense, 1984.

_____. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?** São Paulo, Saraiva. Niterói, RJ, Universidade Federal Fluminense, 1985.

_____. Sistemas e anti-sistemas na educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.74, n.177, p.335-370, maio/ago. 1993.

_____. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP. Autores Associados, 1995.

_____. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília, Liber Livros, 2007a.

_____. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez., 2007b.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP. Autores Associados, 2014.

SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão escolar democrática: discurso de transformação ou conservação?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 23 reimpr. São Paulo, Atlas, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: Escola: **Espaço do projeto político-pedagógico**. Org. Ilma Passos Alencastro Veiga, Lúcia Maria Gonçalves de Resende. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC manifesta pesar pela morte do conselheiro Benno Sander.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20399:mec-manifesta-pesar-pela-morte-do-conselheiro-benno-sander>. Acesso em: 30/08/2016.

BENNO SANDER. **Administração da educação no Brasil: é hora da relevância.** Disponível em: http://www.bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=21. Acesso em: 30/08/2016.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Sistemas e Anti-Sistemas na Educação Brasileira.** <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1197/1171>. Acesso em: 30/08/2016.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
<p>DADOS PESSOAIS</p> <p>Cargo: () Diretor () Coordenador Pedagógico () Secretário Escolar</p> <p>Nome fictício: _____</p> <p>Observação sobre a escolha do nome _____</p> <p>Idade: _____ Tempo de carreira: _____ Tempo na escola atual: _____ Tempo na função atual: _____ Formação acadêmica: _____</p>
<p>QUESTÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual sua concepção de Educação? ✓ Qual sua concepção de Escola? ✓ Qual sua concepção de Gestão? ✓ Qual sua concepção de Gestão Democrática e Participativa? ✓ <i>Específica Coordenador Pedagógico:</i> Qual sua concepção de Currículo? ✓ <i>Específica Coordenador Pedagógico:</i> Qual a relação que você faz com a Educação e a Escola? ✓ Qual o Papel do diretor escolar? ✓ Qual o Papel do coordenador pedagógico? ✓ Qual o Papel do Secretário escolar? ✓ Qual o Papel do CDCE? ✓ Quais as dimensões da gestão escolar que você acredita que permeia a organização da escola? ✓ Qual sua compreensão acerca dessas dimensões? ✓ Você acredita ter alguma relação dessas dimensões com o trabalho da escola? ✓ Das atividades que você desempenha no dia-a-dia, no seu ponto de vista, quais exigem mais dedicação? Você conseguiria relacionar as atividade elencadas com alguma dimensão da organização da escola? ✓ Qual relação da gestão e a qualidade do trabalho escolar? ✓ Como se deu a Construção do PPP? ✓ Como foi o processo de eleição? ✓ Normalmente que assuntos são discutidos na sala do educador? ✓ Como são resolvidos os problemas que acontecem na escola? ✓ Quais assuntos são discutidos junto ao CDCE? e, Qual o nível de participação do Conselho na resolução dos assuntos discutidos e as deliberações da escola? ✓ <i>Específico para o diretor:</i> Como foi Processo de formação do gestor pré e pós eleição? ✓ <i>Específico para o secretário escolar:</i> Que olhar é dado para o histórico escolar da aluno e qual a relação com a Coordenação Pedagógica?