



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANUZA SANTANA PEREIRA MELO

**GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT:
CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Rondonópolis - MT

2026

VANUZA SANTANA PEREIRA MELO

**GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT:
CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis (ICHS/UFR), Área de Concentração Educação e Linha de Pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Rondonópolis - MT

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

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

M528g Melo, Vanuza Santana Pereira.
 Gestão escolar na rede municipal de Rondonópolis-MT [recurso eletrônico] : concepções e implicações no contexto educacional / Vanuza Santana Pereira Melo. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 146 f., il. color., pdf). – 2026.

 Orientador(a): Lindalva Maria Novaes Garske.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2026.
 Inclui bibliografia.

 1. Educação. 2. Concepções de gestão escolar. 3. Implicações no contexto educacional. 4. Escola e democracia. 5. Rondonópolis-MT. I. Garske, Lindalva Maria Novaes, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL”

AUTORA: MESTRANDA VANUZA SANTANA PEREIRA MELO

Dissertação defendida e aprovada em **11 de FEVEREIRO** de **2026**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

- 1. DOUTORA LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE** (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 2. DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO** (Examinador Interno)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 3. DOUTORA MÁRCIA COSSETIN** (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
- 4. DOUTORA ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA** (Examinadora Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 11/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Lindalva Maria Novaes Garske, Docente - UFR**, em 12/02/2026, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Cossetin, Usuário Externo**, em 12/02/2026, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/ICHS/UFR**, em 12/02/2026, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0636599** e o código CRC **F7663C92**.

Dedico este trabalho à memória de minha mãe e de meu pai; à minha filha, ao meu esposo, às minhas irmãs e aos meus irmãos, às minhas professoras e aos meus professores, às minhas amigas e aos meus amigos, e a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha construção histórica na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Divina Trindade — Pai, Filho e Espírito Santo — por iluminar meus caminhos e fortalecer meu espírito em cada etapa desta jornada. À Nossa Senhora Aparecida, minha mãe e protetora, que sempre me acolheu sob seu manto sagrado e me sustentou nos momentos de incerteza.

Às estrelinhas que mais brilham no céu, que continuam guiando meus passos com amor e saudade: minha mãe, Maria de Almeida Santana Pereira; meu pai, Antonio Pereira Filho; e minha irmã, Maria da Glória Santana Pereira. Que a luz de cada um permaneça como farol na minha vida, inspiração permanente e presença que jamais se apaga.

À minha família, meu porto seguro, agradeço profundamente pelo apoio, pela compreensão e pelo amor incondicional. Ao meu esposo, João Paulo Melo de Souza, companheiro de vida, que caminhou ao meu lado em todos os desafios; e à minha filha, Maria Clara Santana de Melo, razão de tantas das minhas forças e alegrias.

À minha irmã, Nanci Santana Pereira Borges, e aos meus irmãos, Agnaldo Santana Pereira, Possidonio Santana Pereira, Ariovaldo Santana Pereira e Antonio Santana Pereira, agradeço pela união familiar. Estendo minha gratidão às minhas cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, que, de diferentes formas, contribuíram para que este momento fosse possível — em especial a Aline Roberta Santana e Karine Santana Borges, cujo auxílio foi marcante e importante.

A cada professor e professora que participou da minha formação histórico-social, deixo minha sincera gratidão. Os ensinamentos, diálogos, orientações e provocações intelectuais foram fundamentais para a minha trajetória acadêmica, ampliando minha compreensão de mundo e fortalecendo meu compromisso com a educação humana e emancipadora.

Dirijo um agradecimento especial à minha orientadora, Lindalva Maria Novaes Garske, pela escuta sensível, pelas orientações generosas e pela dedicação em me conduzir com sabedoria ao longo desta pesquisa. Sou igualmente grata aos professores da banca, Ademar de Lima Carvalho e Márcia Cossetin, pelas valiosas contribuições, pelos olhares atentos e pelas reflexões que enriqueceram ainda mais este trabalho.

Às minhas flores participantes da pesquisa — Flor-de-Lótus, Flor-do-Deserto, Margarida, Orquídea e Minirrosas — registro meu profundo reconhecimento por cada relato compartilhado, por cada gesto de confiança e pela disponibilidade em dividir suas

experiências. Cada participação trouxe elementos essenciais para a análise, concorrendo de forma decisiva para a consistência e profundidade deste estudo.

Aos amigos e amigas da turma e do mestrado, expresso meu imenso apreço pela caminhada que construímos juntos. Laços surgiram tanto dentro da sala de aula quanto nas conversas e na convivência cotidiana — entre encontros presenciais, mensagens, áudios e ligações —, amizades que se constituíram ao longo do tempo. Em cada etapa, estivemos unidos, sempre dispostos a ajudar uns aos outros, criando uma rede de apoio, diálogo e cooperação que tornou o percurso mais leve e enriquecedor.

Aos amigos e amigas de vida e de profissão, deixo meu reconhecimento pelo amparo e incentivo, pela torcida silenciosa e pelas palavras que me fortaleceram durante esse processo. Cada demonstração de carinho, por menor que parecesse, contribuiu para que eu mantivesse a força necessária para concluir esta etapa.

À Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), expresso meu reconhecimento pelo acolhimento institucional e pela sólida formação oferecida. Em especial, agradeço aos profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e da Biblioteca, cuja dedicação, suporte e compromisso com a educação pública de qualidade foram significativos para a realização desta pesquisa.

À Escola Municipal de Educação Básica João Evangelista Porto Fernandes, espaço ao qual tenho pertencimento e que integra minha vida profissional e pessoal, e à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Rondonópolis, registro meu sincero agradecimento pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e pelo afastamento concedido para minha qualificação. Essa colaboração institucional foi indispensável para que esta dissertação se concretizasse.

RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), na Linha de Pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas, teve como objeto de estudo as concepções de gestão escolar de diretoras do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rondonópolis-MT e suas implicações no contexto educacional. A pesquisa foi motivada pelas transformações na administração escolar, especialmente a substituição da eleição direta pela nomeação política dos/as diretores/as, o que impactou as práticas democráticas na gestão educacional. Buscou-se responder à seguinte problemática: quais as concepções das diretoras no contexto em que a direção escolar deixa de ser eleita pela comunidade e passa a ser considerada cargo de confiança da administração pública municipal? Teve como objetivo geral analisar as concepções de gestão escolar das diretoras do Ensino Fundamental e suas implicações no contexto educacional da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. De forma específica, intentou-se: identificar as concepções que norteiam as diretoras do Ensino Fundamental no processo de organização e gestão da escola; discutir as implicações resultantes das concepções identificadas sobre gestão escolar; estabelecer relações reflexivas entre as concepções de gestão escolar e as implicações para o contexto educacional do Ensino Fundamental. Adotou-se a abordagem qualitativa e o método dialético, com utilização de relato descritivo, entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e análise documental. Participaram cinco diretoras de escolas do Ensino Fundamental. A análise, fundamentada em autores como Sander (1985, 1995, 2007, 2009), Garske (2006) e Paro (2008, 2016, 2023), discute as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural da gestão educacional. Os resultados indicam que as concepções de gestão escolar das diretoras articulam educação, escola e prática gestora, tensionadas pela performatividade e pelo gerencialismo, evidenciando uma gestão que privilegia a eficiência e a eficácia em detrimento da efetividade e da relevância. Esse movimento fragiliza a participação, reduz a autonomia e enfraquece o vínculo com o Projeto Político-Pedagógico e a comunidade escolar, mesmo quando as concepções das diretoras vislumbram uma educação libertadora. Conclui-se que o modelo de nomeação política limita a efetividade e a relevância sociocultural das práticas educativas, desafiando a reconfiguração do paradigma multidimensional da administração educacional e a consolidação de uma gestão escolar democrática na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

Palavras-chave: educação; concepções de gestão escolar; implicações no contexto educacional; escola e democracia; Rondonópolis-MT.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Graduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis (PPGEdu/UFR), in the research line *Policy, Training, and Educational Practices*. The study examines the conceptions of school management held by female principals of public elementary schools in the Municipal School System of Rondonópolis, Mato Grosso, Brazil, and their implications for the educational context. The research was motivated by changes in school administration, particularly the replacement of direct elections with political appointments for school principals, a process that has impacted democratic practices in educational management. The central research question guiding the study was: What are the principals' conceptions of school management in a context in which school leadership is no longer elected by the school community and instead becomes a position of trust within the municipal public administration? The general objective was to analyze the conceptions of school management held by elementary school principals and their implications for the educational context of the Municipal School System of Rondonópolis. Specifically, the study aimed to: identify the conceptions guiding principals in the processes of school organization and management; discuss the implications arising from these conceptions; and establish reflective connections between school management conceptions and their implications for the elementary education context. A qualitative approach was adopted, grounded in the dialectical method, using descriptive reports, semi-structured interviews, a focus group discussion, and document analysis. Five elementary school principals participated in the study. The analysis, based on the theoretical contributions of authors such as Sander (1985, 1995, 2007, 2009), Garske (2006) and Paro (2008, 2016, 2023), examines the economic, pedagogical, political, and cultural dimensions of educational management. The results indicate that the principals' conceptions of school management articulate education, school, and managerial practice, but are strongly shaped by performativity and managerialism. This dynamic reveals a model of management that prioritizes efficiency and efficacy over educational effectiveness and social relevance. As a result, participation is weakened, autonomy is reduced, and connections with the school's Political-Pedagogical Project and the school community are undermined, even when principals' conceptions point toward a liberating education. The study concludes that the model of political appointment limits the effectiveness and sociocultural relevance of educational practices, posing challenges to the reconfiguration of the multidimensional paradigm of educational administration and to the consolidation of democratic school management in the Municipal School System of Rondonópolis, Mato Grosso, Brazil.

Keywords: education; conceptions of school management; implications in the educational context; school and democracy; Rondonópolis-MT.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigma multidimensional de administração da educação.....	53
Quadro 2 - Caracterização geral das escolas.....	68
Quadro 3 - Infraestrutura escolar.....	69
Quadro 4 - Composição do quadro funcional.....	69
Quadro 5 - Perfil socioeconômico das famílias.....	70
Quadro 6 - Perfil das participantes: aspectos pessoais, profissionais e formativos.....	73
Quadro 7 - Motivação em assumir a direção escolar.....	74
Quadro 8 - Síntese das concepções das diretoras participantes da pesquisa.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADESMUR	Associação dos Diretores das Escolas Municipais de Rondonópolis
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APMs	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPMs	Conselhos de Pais e Mães
CUR	Centro Universitário de Rondonópolis
DCM	Diretriz Curricular Municipal
DOCX	Documento do Microsoft Word (Office Open XML)
EF	Ensino Fundamental
EFI	Ensino Fundamental Incompleto
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Incompleto
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
ESP	Especialização
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDC	Material Didático Complementar
ME	Mestrado
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PDF	Portable Document Format
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Projeto Político-Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEFREM	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal
SAEM	Sistema de Avaliação do Ensino Municipal
Semec	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Semecel	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, esporte e Lazer
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SISPMUR	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Rondonópolis
SMECD	Secretaria de Educação, Cultura e Desporto
SRT	SubRip Subtitle
STF	Supremo Tribunal Federal
TCU	Tribunal de Contas da União
TXT	Texto simples (plain text)
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
VTT	Web Video Text Tracks (WebVTT)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	21
2.1 Concepções de educação	22
2.2 Concepções de escola	33
2.3 Concepções de gestão escolar	45
2.3.1 Breve contextualização da administração escolar no Brasil.....	47
2.3.2 Modelos e dimensões da administração educacional.....	50
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	57
3.1 Suporte teórico da pesquisa qualitativa em educação.....	57
3.2 Passos da pesquisa e coleta de dados	62
3.3 Técnicas de análise dos dados.....	64
3.4 Critérios de definição do lócus da pesquisa	66
3.5 Caracterização do lócus da pesquisa	67
3.6 As flores do jardim da Educação: as participantes da pesquisa	73
4 POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS-MT	76
4.1 Entre avanços e retrocessos legais e políticos: a fragilidade da gestão democrática..	77
4.2 A gestão como campo de disputa: interesses políticos e os limites da democracia escolar	82
4.3 Um breve resgate da gestão pública em construção: quando o conflito fazia parte da democracia na educação	86
5 CONCEPÇÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR DAS DIRETORAS DAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS-MT: ANÁLISE REFLEXIVA.....	91
5.1 Educação, escola e gestão escolar: concepções que norteiam a direção escolar	92
5.2 Implicações resultantes das concepções sobre gestão escolar	104
5.2.1 Dimensão econômica e critério de eficiência	104
5.2.2 Dimensão pedagógica e critério de eficácia	108
5.2.3 Dimensão política e critério de efetividade.....	113
5.2.4 Dimensão cultural e critério de relevância.....	116

5.3 Paradigma multidimensional da administração da educação: gestão democrática entre limites e possibilidades na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS - MT	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A – RELATO DESCRITIVO	143
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	144
APÊNDICE C – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA	146

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR) e à Linha de Pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas. Tem como objeto de estudo as concepções sobre gestão escolar das diretoras das escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino Rondonópolis, Mato Grosso (MT).

Concepção, aqui, é versada como ideias, entendimento, elaboração de conceitos, apreensão e percepção de um determinado assunto, decorrente da interação entre experiências de vida, valores pessoais, educação e reflexões teórico-práticas. Essa construção e reconstrução do ser histórico-social resulta na visão de mundo do indivíduo, que formula juízos, desenvolve teorias e justifica suas ações, atitudes e práticas diante dos atos, fatos e acontecimentos e, conseqüentemente, do tema em questão.

As implicações não são algo externo ou separado das concepções. Pelo contrário, são como desdobramentos que ganham corpo no cotidiano escolar, nas práticas, nas relações, nos modos de conduzir as ações educativas. O que pensamos sobre gestão escolar, de algum modo, se expressa na forma e na organização do trabalho pedagógico, nos vínculos estabelecidos com a comunidade e nas prioridades definidas dentro da escola. Há sempre uma marca, uma condução.

É nessa direção que as implicações se revelam, seja no fortalecimento de uma gestão democrática e participativa, seja na reprodução de práticas autoritárias, verticalizadas ou burocráticas. Por isso, compreender as implicações é evidenciar os efeitos, muitas vezes, silenciosos, que uma determinada maneira de conceber a gestão escolar pode produzir sobre o ato educativo.

O interesse pelo tema e pelo objeto de estudo está intrinsecamente vinculado à minha experiência profissional. Há 28 anos atuo na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, lotada na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Semecel). Ao longo dos anos, a pasta alterou sua denominação, tendo sido designada como Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD), Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) e Secretaria Municipal de Educação (Semed), até chegar à denominação atual, Semecel. Quando tomei posse no cargo, por concurso público, a denominação vigente era Semec. As siglas originais são mantidas nas referências históricas e adotada a sigla Semecel nas menções contemporâneas.

Durante esse interstício de tempo, exerci as seguintes funções: professora de jogos e recreação, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; coordenadora pedagógica de escolas urbanas e do campo; gerente de núcleo da educação especial, gerente da divisão da educação especial, gerente do departamento de ensino fundamental e educação de jovens e adultos, exercidas na Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT; diretora da Escola Municipal Vila Rosely, posteriormente denominada de Escola Municipal de Educação Básica João Evangelista Porto Fernandes.

A experiência vivida durante o quadriênio 2019-2022, exclusivamente na função de diretora, foi determinante para a definição do tema desta pesquisa de mestrado. Trata-se de um período em que pude vivenciar a transição na escolha do/a diretor/a escolar, que deixou de ocorrer por eleição direta pelos/as servidores/as e pela comunidade escolar e passou a seguir um novo modelo: voto dos servidores e da comunidade, com apreciação da Semed e anuência do prefeito.

Todavia, essa forma de escolha foi alterada pela adoção da livre nomeação e exoneração do/a gestor/a da pasta, sob responsabilidade do poder executivo municipal. Esse novo formato de designação encontra respaldo na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 282-1, julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 5 de novembro de 2019 (Brasil, 2019).

A decisão impugnou o inciso IV do artigo 237 da Constituição do Estado de Mato Grosso, que previa a primazia da gestão democrática, em todos os níveis, dos sistemas de ensino, com eleição direta para diretores/as das unidades de ensino, dirigentes regionais e composição paritária dos Conselhos Deliberativos Escolares com participação dos profissionais de ensino, pais e estudantes, previsto em lei. Tal decisão fortaleceu o princípio antidemocrático de livre nomeação e exoneração do cargo comissionado de Diretor/a Escolar no Estado de Mato Grosso e no município de Rondonópolis-MT.

A decisão do STF na ADI 282-1 traz uma interpretação que considera a direção escolar como um cargo de confiança da administração pública. Na prática, isso significa que os/as diretores/as são nomeados/as diretamente pelos prefeitos, sem a exigência de participação da comunidade escolar, por meio de eleição.

Contudo, tal interpretação jurídica entra em tensão com os princípios da gestão democrática da educação, conforme preconizam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, que defendem a participação da comunidade escolar (pais, mães, estudantes, servidores e membros locais) na condução das unidades de ensino.

Em vez de garantir a pluralidade e o envolvimento coletivo na escolha da liderança escolar, esse modelo reforça a lógica da nomeação política e pode comprometer a autonomia da escola, enfraquecendo sua vinculação com o Projeto Político-pedagógico (PPP) e com a comunidade que a constitui (Paro, 2016; Gadotti, 2001).

A articulação política e a conduta de gestores/as escolares em situações vivenciadas no campo educacional instigaram-me a questionar: quais são as compreensões de gestão escolar dos/as diretores/as das escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT? Quais são as consequências a partir da forma de conceber e conduzir a gestão nas escolas de Ensino Fundamental? A escolha do/a diretor/a ocorre por indicação, logo, cabe indagar: será que essa escolha é validada pela comunidade escolar para liderar a formação educacional dos seus filhos? Qual é o conhecimento que esse/a gestor/a tem a respeito da cultura, história e construções da comunidade escolar? Que projeto é capaz de desenvolver, que contemple as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais desse grupo?

Essas questões levantadas configuraram-se para responder a seguinte problemática: quais as concepções das diretoras no contexto em que a direção escolar deixa de ser eleita pela comunidade e passa a ser considerada cargo de confiança da administração pública municipal?

No intuito de responder a essa problematização, defini como objetivo geral analisar as concepções de gestão escolar das diretoras do Ensino Fundamental e suas implicações no contexto educacional da rede municipal ensino de Rondonópolis-MT. E como objetivos específicos: identificar as concepções que norteiam as diretoras do Ensino Fundamental no processo de organização e gestão da escola; discutir as implicações resultantes das concepções identificadas sobre gestão escolar; estabelecer relações reflexivas entre as concepções de gestão escolar e as implicações para o contexto educacional do Ensino Fundamental.

Esta dissertação fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica e no método dialético, que orienta a compreensão do fenômeno educacional como histórico, social e contraditório, adotando uma abordagem qualitativa coerente com referencial teórico.

Tal abordagem se mostra adequada à natureza do objeto de estudo no campo das ciências sociais, uma vez que o foco principal não está em mensurá-lo, mas em compreendê-lo pela subjetividade das participantes em seu ambiente natural e social, permeado por interferências e mudanças. Minayo (2002, p. 24) “considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos”.

Compreendo que a educação e a gestão escolar sofrem influências e múltiplas determinações sociais, próprias de uma sociedade capitalista que, no âmbito desta investigação, intercrusa-se com o paradigma neoliberal. Essas influências ocorrem tanto em nível nacional quanto internacional, tendo em vista que vivemos num mundo globalizado.

Nesse contexto, “A realidade social é condicionada, os fatos sociais adotam uma configuração determinada porque não estão isolados, há uma relação dinâmica e dialética entre o singular e a totalidade” (Cunha; Sousa; Silva, 2014, p. 146-147). As relações estabelecidas entre o todo e as partes são constituídas por tensões, contradições, transformações e sínteses.

Ao longo deste estudo, optei por uma escrita em primeira pessoa do singular, por compreender que a presença da pesquisadora é parte constitutiva da investigação. Em diversos momentos, utilizo essa forma de escrita para expressar minhas vivências, experiências, posicionamentos, autoria e subjetividade que atravessam o percurso da pesquisa.

Uma construção permeada pelo diálogo reflexivo, pela práxis, pela continuidade e descontinuidade, pela negação e pela transformação. Você, leitor/a, ao se deparar com esta produção textual, ora concordando, ora discordando, insere-se nesse processo dialético, reelaborando sentidos no confronto com sua própria realidade.

Nessas contradições e transformações, a ideologia da eficiência, a lógica do gerencialismo e a visão empresarial têm se constituído em marcas contemporâneas da administração da educação, contribuindo para a perpetuação e hegemonia do capital. Fundamento este estudo na teoria histórico-crítica, adotando-a como caminho para a desconstrução desse paradigma de gestão escolar e orientar a prática rumo à autonomia, à emancipação e à libertação dos seres humanos, o que implica

[...] considerar a política educacional brasileira como contraditória, atravessada por interesses políticos, econômicos e culturais que entre si são antagônicos, tanto no que diz respeito aos que produzem políticas e saberes no interior dos órgãos administrativos centrais e no interior das instituições educacionais, quanto à sociedade como um todo (Hora, 2010, p. 16).

Dentro desse movimento de compreender que não é possível negar as influências e as contradições histórico-sociais, pois “O setor educacional não escapa imune a esse processo, em que pesem suas resistências contra-ideológicas” (Torres, 2012, p. 20), organizei a metodologia deste estudo de modo a favorecer o alcance dos objetivos propostos.

Estruturei a organização metodológica em duas partes complementares. A primeira corresponde à fundamentação teórico-bibliográfica e à análise documental, por meio das quais selecionei as fontes necessárias à sustentação da análise dos dados. Nessa etapa, realizei

levantamento bibliográfico e leitura de artigos, livros, dissertações e teses relacionadas ao tema, discutindo e analisando conceitos de educação, escola e gestão escolar à luz de estudos de diversos pesquisadores, como Sander (1985, 1995, 2007, 2009); Garske (2006); Lima (2014, 2016); Lima (2007); Paro (2008, 2016, 2023); Ball (2005, 2022); Freire (1967, 2000, 2005, 2006, 2021); Franco (2008, 2021); Mészáros (2005, 2008); Leal, Silva e Garske (2020), entre outros.

Além disso, realizei uma análise documental sobre os aspectos legais da gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. Utilizei os Projetos Político-Pedagógicos das escolas participantes para caracterizar o lócus da pesquisa, ou seja, as unidades escolares envolvidas no estudo.

A segunda parte corresponde à pesquisa empírica, desenvolvida por meio do relato descritivo (Apêndice A), das entrevistas semiestruturadas (Apêndice B - Roteiro) e da roda de conversa (Apêndice C - Roteiro) com cinco diretoras de escolas do Ensino Fundamental, a fim de que expressassem suas percepções sobre as concepções de gestão escolar e suas implicações educacionais.

Ressalto que todas as informações obtidas por meio dos instrumentos e procedimentos mencionados acima foram tratadas de forma estritamente confidencial, garantindo total sigilo quanto à participação das diretoras. Não houve qualquer identificação pessoal, incluindo nome ou apelido, assegurando o anonimato das participantes da pesquisa.

A investigação seguiu as diretrizes estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 07 de abril de 2016, que regulamenta a ética em pesquisas envolvendo seres humanos, e as orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, que define os procedimentos para pesquisas realizadas, total ou parcialmente, em ambiente virtual, resguardando os direitos e o bem-estar dos participantes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFR, sob o número de protocolo CAAE 86240225.2.0000.0126 e parecer nº 7.488.052.

A estrutura deste estudo está organizada em seis seções primárias. A primeira seção, esta *Introdução*, apresenta o delineamento da pesquisa, incluindo o problema investigado, os objetivos, a justificativa, os procedimentos metodológicos adotados e a investigação.

A segunda seção, intitulada *Educação, escola e gestão escolar*: concepções teóricas, discute concepções pertinentes sobre a educação (extrapola os muros da escola), a escola (espaço que transita da organização tradicional à construção de uma visão democrática e transformadora da sociedade) e a gestão escolar (com seus princípios de eficiência, eficácia,

política e relevância, suas dimensões econômica, pedagógica, política e cultural e paradigma multidimensional de administração da educação).

A terceira seção, denominada *Abordagem metodológica*, é fundamentada no método dialético e na pesquisa qualitativa, considerando os procedimentos e instrumento utilizados na coleta de dados, a caracterização das escolas em estudo, e as participantes da pesquisa, considerando as particularidades e totalidade da gestão escolar em constante movimento de construção, reconstrução e transformação educacional.

A quarta seção, com o título *Política de gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT*, reconstitui brevemente a trajetória entre os anos 1980-2025, mapeando marcos legais (nacionais e locais) e formas de provimento (eleição/nomeação) com seus efeitos político-pedagógicos. Mostra ciclos de avanço e retrocesso e sustenta que, embora prevista em lei, a gestão democrática permanece um campo de disputa, definido pela efetividade da participação e pela qualidade das deliberações nas escolas.

A quinta seção, de nomenclatura *Concepções sobre gestão escolar das diretoras das escolas do Ensino Fundamental e implicações no contexto educacional da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT: análise reflexiva*, faz uma reflexão das manifestações das diretoras sobre a gestão escolar e suas categorias analíticas vinculadas ao método dialético, compreendendo que é possível pensá-la nas inter-relações da educação, da escola, da rede educacional e da sociedade.

Na sequência, são explicitadas as implicações dessas concepções, considerando o entrelaçamento entre educação, escola, gestão escolar e prática pedagógica, marcado por contradições, ambiguidades, continuidades e descontinuidades.

Por fim, a sexta seção *Considerações finais*: um olhar sobre a gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, costura os objetivos inicialmente propostos com os resultados alcançados e com a resposta à pergunta problematizadora, evidenciando a relevância desta dissertação para o campo das Ciências Humanas e Sociais, para as escolas participantes, para a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, bem como para outras realidades educacionais. Espera-se, ainda, que esta pesquisa instigue novas dimensões de estudo sobre a temática da gestão escolar.

2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Esta seção fundamenta-se em autores da teoria crítica para embasar o referencial teórico desta dissertação. A opção por essa perspectiva, articulada ao método dialético, não parte de uma concepção neutra; expressa, sim, um posicionamento: a compreensão da educação como um processo histórico, marcado por contradições, desigualdades, superação e transformação.

O conhecimento é impregnado por valores sociais, políticos, econômicos e culturais. A teoria crítica oferece o alicerce para caminhar ao lado de autores que, em diferentes momentos, se colocaram e se colocam a serviço da construção de uma educação comprometida com a emancipação humana. São vozes que ajudam a tensionar as práticas educativas e gestoras, permitindo perceber que a escola não é apenas um espaço de ensino, e sim um território de disputa de sentidos e projetos de sociedade.

Tomar a educação como categoria fundante da análise implica entendê-la como prática social e política, construída entre seres humanos e o contexto. Isso significa que a maneira de pensá-la influencia diretamente as escolhas realizadas na escola, desde o planejamento das ações pedagógicas até a organização e condução da gestão escolar. Freire (2000) lembra que toda prática educativa é carregada de intencionalidade.

A educação carrega intenções, valores e projetos de sociedade, e perante isto não pode ser algo neutro ou meramente técnico. Por isso, nesta dissertação, compreendo-a como um campo de disputas e de possibilidades, onde se formam seres humanos que leem a realidade, se posicionam e constroem, coletivamente, novas alternativas de transformação.

Essa compreensão exige uma abordagem crítica da escola e da gestão escolar. A escola deixa de ser vista como aparato neutro ou instrumento de reprodução social e passa a ser reconhecida como espaço de resistência, de produção coletiva de saberes e de vivência democrática. Consequentemente, a gestão escolar não pode se limitar às ações técnico-administrativas. Ela deve ser entendida como prática política, pedagógica, econômica e cultural, conforme propõe o paradigma multidimensional da administração da educação formulado por Sander (1995, 2007).

Nesse posicionamento crítico, a educação pode ser pensada como prática de liberdade e a gestão escolar como ação de transformação social. Esta seção propõe um diálogo entre concepções de educação, de escola e de gestão escolar que se orientam pela formação humana crítica e emancipatória.

As escolas, enquanto espaços de disputa de sentidos e projetos de sociedade, revelam, nas suas práticas gestoras, as tensões entre modelos de eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural. Por isso, é necessário retomar e fortalecer os fundamentos da gestão democrática, comprometida com a autonomia dos sujeitos, a justiça social e a construção coletiva da escola pública.

A gestão escolar não pode se limitar a práticas tecnicistas ou burocráticas, tampouco a modelos gerencialistas centrados na performatividade e na eficiência. Pelo contrário, deve ser percebida como uma ação político-pedagógica, coletiva e participativa, que viabiliza a escola como espaço público de formação humana. Isso implica em promover uma gestão dialógica, inclusiva e democrática, capaz de articular os diferentes membros da comunidade escolar na construção de um projeto educativo comprometido com a transformação social.

É com esse horizonte que passo a discutir as concepções de educação, percorrendo diferentes correntes históricas e teóricas, desde o Positivismo até as abordagens críticas e emancipadoras, como forma de tensionar os fundamentos que embasam as práticas educacionais e de gestão escolar na contemporaneidade.

2.1 Concepções de educação

Dando continuidade à perspectiva crítica que fundamenta esta dissertação, assumo uma educação que não se limita à sala de aula ou aos conteúdos, comprometendo-se com o desenvolvimento integral das pessoas, com a construção da cidadania e com a luta contra as desigualdades sociais. Não se trata de adaptação ao sistema capitalista, que naturaliza exclusões; é uma prática social e política. É um processo histórico, marcado por conflitos, relações de poder, cultura e linguagem (Brandão, 1981; Freire, 1967, 2005, 2006; Paro 2008, 2016).

Nesta subseção, apresento diferentes concepções de educação construídas ao longo da história, desde as abordagens mais tradicionais e tecnicistas até chegar às concepções que a compreendem como emancipação e libertação. Revisitar essas visões ajuda-nos a perceber quanto o campo educacional é permeado por disputas que refletem projetos de sociedade bem diferentes. Mais do que um resgate teórico, esse percurso reafirma a importância de uma educação voltada à autonomia, à dignidade humana e à transformação social.

A educação não se restringe ao espaço escolar. Ultrapassa os muros escolares e se revela nas práticas cotidianas, nas trocas humanas e nas dimensões sociais e culturais. Está presente nos gestos, nas narrativas que vão, aos poucos, construindo nossas formas de

compreender e atuar no mundo. Como nos afirma Charlot (2020, p. 35), “A educação é um processo social que não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos escolares, mas deve ser compreendido como a construção de sentido para a vida”. Enfatiza sua relação intrínseca com a sociedade.

As palavras de Charlot (2020) vão ao encontro do que diz Carvalho (2021, p. 158): “A educação cidadã ganha sentido e significado, quando é pensada como espaço e lugar de irradiação da cultura, círculo de formação, comunidade de investigação como prática da escuta-diálogo do outro e diferentes saberes”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Brandão (2003) a concebe como uma vivência profundamente enraizada na história de cada indivíduo e dos grupos sociais. Para ele, educar é uma criação coletiva, na qual o saber é construído e compartilhado pelo diálogo de forma contínua e permanente. Nas palavras do próprio autor,

A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente - novamente no singular e no plural - de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Assim sendo, o seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação (Brandão, 2003, p. 21).

Cada contexto social imprime à educação um jeito próprio de ser, influenciado por seus costumes, valores e pela forma como organiza a vida em comunidade. Isso significa que, ao observarmos as práticas educativas, é necessário considerar os sentidos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que lhes são específicos. Com base nesse aspecto, recorro a alguns autores para dialogar conosco sobre suas concepções, cujas contribuições enriquecem o debate sobre o papel da escola e da formação humana como parte da dinâmica social.

Para Comte (2023), a educação possui papel estratégico na consolidação da ordem social. Ela deve articular razão, sentimentos e ações, promovendo uma formação que integre aspectos intelectuais, morais e sociais do indivíduo para conviver, pensar e agir eticamente. A lógica comtiana sugere uma organização do conhecimento científico — das ciências mais simples às mais complexas — como forma de guiar o progresso humano, a estabilidade e coesão da sociedade.

Bezerra *et al.* (2020) atribuem a Augusto Comte (1798-1857) a fundação do Positivismo, que perpassa pelo entendimento do Iluminismo francês, mais precisamente, entre os anos de 1789 a 1799, marcado pelo período da Revolução Francesa. A conjuntura social dessa época era caracterizada por uma instabilidade política, crescimento desordenado das cidades e complexas mudanças sociais. Se, por um lado, a sociedade era capitalista, urbana e

industrial, por outro lado, esse arranjo social possuía vínculos com as estruturas do sistema feudal, as quais, por sua vez, eram conectadas à Igreja (Souza, 2020).

A educação vislumbrada pelos iluministas “[...] deveria estar voltada para a superação das visões dogmáticas [...] e implementar uma cultura de caráter universal e livre” (Mühl, 2008, p. 114). Ainda de acordo com essa autora, deveria ser oferecida em escolas públicas, gratuitas e universais e, para além do desenvolvimento das competências básicas de leitura, escrita e matemática, deveria assumir um papel formador na dimensão moral, promovendo a internalização de normas de conduta social e valores unidos ao civismo republicano.

Todavia, com a Revolução Industrial (1760-1840) e ascensão da burguesia, perde esse caráter emancipatório e passa a primar pela adaptação à realidade social vigente. Assume o papel de desenvolver o espírito científico, unindo disciplina e solidariedade como caminhos para a estabilidade social. A proposta positivista, conforme Mühl (2008), sustenta que a ciência deve ocupar lugar de destaque na formação humana.

A educação extrapola o simples domínio de conteúdos intelectuais. Educar é preparar o indivíduo para viver e atuar na sociedade de forma funcional (Comte, 2023). Isso requer uma formação que considere a disciplina, a solidariedade e, sobretudo, a adaptação ao modelo de organização social estruturado pela divisão do trabalho.

O Positivismo propõe como horizonte a formação de sujeitos comprometidos com o bem coletivo, substituindo explicações baseadas em crenças religiosas ou metafísicas por uma leitura de mundo pautada no método científico e na racionalidade prática. Os fatos sociais devem ser compreendidos com imparcialidade, guiados por leis objetivas e verificáveis, o que pressupõe, inclusive, uma postura mais crítica diante de interpretações subjetivas ou carregadas de valor pessoal. Em última instância, o progresso social, para essa corrente, dependeria da predominância do pensamento racional e da valorização do saber construído com base em evidências.

Essa forma de pensar não se restringe ao campo das ciências naturais. Pelo contrário, o Positivismo propõe que as ciências humanas se estruturam sobre os mesmos princípios de objetividade, rigor e mensuração. A ciência assume um papel quase civilizatório, deslocando as crenças tradicionais para dar lugar ao pensamento lógico e à experimentação validável.

A educação passa a ser compreendida como uma engrenagem importante da ordem social, com a função de garantir a coesão e impulsionar o desenvolvimento coletivo, sempre sob a égide do conhecimento científico, econômico e político (Mühl, 2008).

No Brasil, essa concepção encontrou terreno fértil nas reformas educacionais do início do séc. XX, reforçando uma escola disciplinadora em conformidade com a ordem e o

progresso. Esse legado positivista ainda reverbera nas práticas escolares que privilegiam a padronização, o controle e a mensuração do rendimento, em detrimento da formação crítica e humanizadora.

Partindo dessa premissa, quando Durkheim (2007, p. 20) afirma que “os fatos sociais devem ser tratados como coisas”, não está apenas fazendo uma observação técnica. Essa formulação está carregada de uma intenção mais profunda: a de afastar a análise sociológica de interpretações subjetivas, centradas em indivíduos ou juízos de valor. A proposta durkheimiana exige do pesquisador uma postura de distanciamento, como condição para reconhecer os padrões e estruturas que organizam a vida em sociedade.

Não se trata de neutralidade no sentido ingênuo, mas de um esforço metódico para olhar as referências sociais como realidades externas, dotadas de coerência própria. Durkheim (2007) se dedica às declarações de uma sociologia que se pretende científica, ancorada na observação sistemática e na construção de explicação que vão além do senso comum. Essa forma de pensar atravessa sua concepção de educação, pois é por meio dela que se aprende a viver em grupo, a lidar com regras, expectativas coletivas e tornar possível a coesão social.

Essa educação que exerce uma função tanto individual quanto coletiva, atua como meio de difusão dos valores morais e da divisão do trabalho. Por meio dela, os indivíduos são preparados e redistribuídos dentro da estrutura social. Nesse viés, faz-se essencial para a socialização dos conhecimentos entre as gerações adultas e as novas gerações, ainda imaturas para a vida social. Nas palavras de Durkheim (2014):

A educação é a acção [sic] exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto [sic] suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente (Durkheim, 2014, p. 53, grifos do autor).

À luz de Durkheim, a sociedade, a cada nova geração, se depara com uma base quase em branco, sobre a qual reconstrói tudo. Como o próprio autor afirma, “A sociedade encontra-se, pois, a cada nova geração, em presença de uma tábua quase rasa sobre a qual é preciso construir tudo de novo. [...] Ela cria no homem um novo ser” (Durkheim, 2014, p. 54). E cada sociedade, segundo o autor, constrói seu próprio modelo ideal de ser humano, e cabe à educação realizar esse ideal, promovendo uma homogeneidade mínima necessária à coesão social.

A tarefa é dupla: de um lado, formar características comuns a todos os membros da sociedade; por outro, considerar as particularidades de diferentes grupos sociais. Mesmo perante a diversidade social, é necessário preservar uma homogeneidade moral fundamental à

manutenção da ordem, sendo a educação responsável por interiorizar nas crianças os valores e normas essenciais à vida coletiva, conforme propõe Durkheim (2014), o que reafirma sua dependência dos sistemas sociais nos quais está inserida.

A educação passa a acompanhar a evolução da sociedade capitalista, em que a transformação não se configura como ruptura, e se apresenta como adequação às exigências do sistema produtivo e às hierarquias estabelecidas, como observam Nascimento e Favoreto (2018, p. 255), ao afirmarem que “A educação segue a ordem evolutiva da sociedade capitalista [...], transformação não é ruptura, mas adequação”. Paralelamente, a humanidade amplia o conhecimento acumulado, permitindo às novas gerações aperfeiçoarem instituições e valores que sustentam a integração social.

Nessa acumulação, Durkheim (2014, p. 58) destaca que “a ciência é uma obra colectiva [sic], pois que supõe uma vasta cooperação de todos os sábios, não só de uma mesma época, mas de todas as épocas sucessivas da história”. A educação torna-se primordial tanto para preservar a cultura quanto para adaptar a sociedade às transformações históricas, garantindo sua estabilidade e evolução.

O Positivismo, segundo Oliveira (2010), foi introduzido no Brasil ainda no século XIX, principalmente, de forma diluída e superficial. Seu ingresso ocorreu, inicialmente, por meio de brasileiros que estudavam na Europa e entravam em contato com a filosofia positivista, embora sem tempo ou formação suficiente para compreenderem plenamente seus fundamentos teóricos. Aqueles que mais se aproximaram de um Positivismo ortodoxo eram, em geral, formados em escolas técnicas e voltados para carreiras como a Engenharia, a Medicina ou o serviço militar, áreas intimamente ligadas às chamadas ciências positivas (Oliveira, 2010).

No Brasil, o autor percebe que essa corrente filosófica ganhou uma interpretação muito particular. Por aqui, o Positivismo foi entendido de forma bastante cientificista, deixando um pouco de lado seu aspecto mais religioso. Com isso, acabou sendo visto como uma resposta quase completa para os grandes desafios do país naquele momento, desde questões sociais e morais até problemas políticos e econômicos. Desta forma, foi abraçado como uma alternativa ao pensamento religioso e eclético que, até então, predominava no âmbito nacional.

Oliveira (2010), ao analisar as correntes pedagógicas que influenciaram a formação educacional no Brasil, aponta que o Positivismo se firmou como principal base ideológica durante o período da Primeira República. Com o objetivo de romper com o modelo de

educação jesuítica¹, as reformas educacionais iniciadas no século XVIII favoreceram a associação entre a pedagogia nacional e a pedagogia herbatiana².

Essa aproximação mostrou-se fértil para a incorporação do Positivismo, uma vez que esse pensamento filosófico forneceu ao Herbatismo rigor, disciplina e estrutura curricular sistematizada. Desse modo, consolidou-se a chamada Pedagogia Tradicional, que se tornou hegemônica no início do século XX. Embora posteriormente contestada por correntes como a Pedagogia Libertária, essa abordagem só foi mais significativamente questionada na emergência da Pedagogia Nova, que, apesar de trazer propostas inovadoras, ainda mantinha traços da influência positivista.

Na concepção de John Dewey (1859-1952), a educação está fortemente alicerçada na noção de experiência. Por essa razão, o próprio autor denominou sua filosofia como instrumentalismo, que se diferencia do empirismo por entender a experiência como algo histórico, ou seja, carregado de significados construídos ao longo do tempo (Galter; Favoreto, 2020).

A experiência é parte intrínseca da vida humana e, por isso, constitui a base sobre a qual o conhecimento é construído (Dewey, 1959). E “A função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências” (Cunha, 2007, p. 99). É por meio das experiências que os indivíduos desenvolvem suas inteligências e habilidades para resolver problemas sociais (Galter; Favoreto, 2020). Essas experiências estão associadas à geração de interesse e atenção, essenciais à aprendizagem (Reis; Bagolin, 2011).

No limiar das experiências e das participações realizadas pelas pessoas em situações específicas da vida, “A educação consiste primariamente na transmissão por meio da comunicação [...], à proporção que a sociedade se torna mais complexa em estrutura e recursos, aumenta a necessidade do ensino e aprendizado formais ou intencionais” (Dewey, 1959, p. 10). O papel do educador é promover condições para que os/as estudantes possam lidar com os desafios da vida pessoal e profissional, reconhecendo as consequências de suas ações e extraíndo delas os devidos aprendizados (Araujo; Davel, 2018).

Dessa maneira, “Em termos gerais, para Dewey, a pedagogia experimental poderia desenvolver a consciência reflexiva e participativa nos educandos, de modo que todos se

¹ A educação promovida pelos jesuítas esteve presente desde o período colonial, atravessando o Império e permanecendo nos primeiros anos da República. Essa prática pedagógica, fundamentada nos princípios da escolástica, caracterizava-se por ser livresca, autoritária e centrada na repetição e memorização de conteúdos. Era uma abordagem completamente desvinculada das questões concretas da realidade brasileira (Franco, 2021).

² “A pedagogia de Herbart (1776-1841) está diretamente vinculada à formação do homem moral e [...], requer a Educação regrada por instrução, disciplina e moralidade” (Libâneo, 2021, p. 158).

tornassem preparados para o desenvolvimento industrial e para a democracia capitalista” (Nascimento; Favoreto, 2018, p. 261).

Nesse pensamento, um dos pilares centrais da obra de Dewey (1959) é a estreita relação entre educação e democracia, que implica diretamente na forma como a educação deve ser organizada. Entusiasta desses estudos, Anísio Teixeira (1997) defende a ideia de que esse é o único caminho viável para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Realça a escola como um espaço de participação efetiva, integrando a vida cotidiana ao ambiente escolar e rompendo com modelos tradicionais desintegrados da realidade.

Dialogando com Dewey, Lima (2021) enfatiza que a educação democrática deve ocorrer em ambientes pautados na liberdade, na cooperação e na participação efetiva dos indivíduos, em oposição às práticas educativas de cunho instrumental e competitivo, que estão subordinadas a interesses mercadológicos. Deve preparar o/a estudante para a vida, o que implica garantir a continuidade das experiências e interações para todos/as, valorizando a comunicação, a argumentação e a decisão, livres de coação, seja interna ou externa (Lima, 2007).

Pensar a educação para a formação humana significa pensá-la para além da perpetuação das relações de poder, do *status quo* e das desigualdades existentes na “[...] *incorrigibilidade da lógica perversa do capital*” (Mészáros, 2005, p. 34, grifos do autor). Os processos de aprendizagem, alinhados aos interesses do capital, têm sua relevância reduzida à ideia de formar trabalhadores para o mercado de trabalho. Estes, por sua vez, ao serem formados, irão trabalhar para potencializar a riqueza dos detentores dos meios de produção (Santos; Bertoldo, 2016).

Por isso, Frigotto (2012) advoga a favor de uma educação que rompa com esse paradigma, formando o/a estudante para a vida, com base em uma formação humana integral, onde as potencialidades são trabalhadas com vistas à construção da cidadania plena.

Para Mészáros (2005), uma mudança qualitativa exige o rompimento com a sociedade capitalista, condição indispensável para que possamos conceber uma alternativa educacional verdadeiramente distinta.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (Mészáros, 2005, p. 35).

A proposta educacional defendida por Mészáros (2005) se funda na necessidade de um projeto societário que ultrapasse a desigualdade e a exclusão produzidas pelo capitalismo, aproximando-se de um ideário socialista. Essa orientação justifica o constante diálogo de sua obra com o pensamento de Marx (2015).

No sistema capitalista, ao tomar como referência Santos e Bertoldo (2016), o sujeito é preparado para ocupar um papel funcional na divisão social do trabalho, moldado pelas demandas do mercado. Para Ramos (2017), essa concepção é problemática, pois reduz o trabalho à sua dimensão de emprego, o que, conseqüentemente, atende aos interesses das elites econômicas, crítica que se encontra em Moura (2012, 2017).

Diante de uma educação que, muitas vezes, se limita a reproduzir a ideologia dominante e a preservar a ordem estabelecida, é urgente repensar sua função social. É preciso suplantar as mudanças meramente formais, romper com os moldes da reprodução e se afirmar como prática de formação humana crítica, emancipadora e amparada por uma pedagogia da autonomia.

A reflexão proposta por Brandão (2022) aponta um horizonte possível e necessário:

[...] cabe a nossa geração o trabalho de postular a construção de uma educação emancipadora, que seja suficiente para formar uma consciência contra-hegemônica e se firme como uma alternativa educacional autêntica e sustentável, isto é, uma prática-transformadora. Cabe-nos entender que a sociabilidade que vivemos não é justa, tampouco humana, e que a mercantilização das coisas e do ser social não é natural. Cabe a nós, professores, educadores, teóricos, pesquisadores e sujeitos compromissados com a educação, a construção deste caminho para a montanha que devemos conquistar, e, somente desta forma, será possível visualizar a educação para além do capital (Brandão, 2022, p. 93).

Uma educação para além do capital precisa estar diretamente ligada ao compromisso com a superação das desigualdades inerentes do sistema capitalista. Para isso, deve andar lado a lado com a luta por mudanças estruturais no modelo econômico e político atual, visando uma sociedade mais justa, consciente e emancipada.

Nesse patamar, “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2006, p. 26), pois “A tecnologia acrítica, entusiasmada, parcial, bane os processos educativos, criativos, políticos, transformadores” (Franco, 2021, p. 733). A educação emancipadora não só é necessária; é essencial para romper com os modelos autoritários e a educação bancária³,

³ A educação bancária é um modelo de ensino criticado por Paulo Freire, no qual o educador deposita conteúdos prontos nos educandos, que são vistos como recipientes passivos. Essa concepção nega o diálogo, a criticidade e a participação ativa dos educandos, reforçando a opressão em vez da libertação (Freire, 1987).

promovendo uma prática pedagógica comprometida com a transformação social e com autonomia dos/as participantes no âmbito educativo.

A educação não se restringe a simples transmissão de conteúdos; funda-se no diálogo e na valorização dos saberes construídos socialmente, instigando o pensamento crítico e a ação consciente no mundo. Ou seja, “[...] a educação tem por finalidade a humanização do próprio homem e deve ser instrumento que permita ao educando ressignificar sua humanidade” (Franco, 2021, p. 736). De maneira análoga, Paro (2008, p. 85) diz que “A educação é um trabalho humano que tem como fim produzir um ser humano-histórico”.

Ela é percebida como elemento ligado à existência humana, o que, por conseguinte, engloba o trabalho, a vida cotidiana e a cultura, com a valorização tanto das modalidades formais como não formais de ensino (Gadotti, 2016). Reconhecendo sua amplitude, esta pesquisa se articula ao recorte específico da educação escolar formal, lócus onde tais processos se sistematizam e ganham intencionalidade pedagógica.

Nessa dinâmica, é entendida como um movimento constante de construção e reconstrução do ser humano. Como afirma Freire (2000, p. 20), “A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem [...]”. Está fundamentada na capacidade de consciência crítica e de intervenção no mundo, o que reforça a indissociabilidade entre sujeito, prática e transformação social.

Consolida-se não apenas como um meio de ensino, mas como um processo emancipatório, transformador, participativo, ativo e coletivo do conhecimento. A aprendizagem significativa exige diálogo e engajamento ativo e coletivo dos/as educandos/as, assegurando que estes/as se tornem coautores/as dos fundamentos pedagógicos e protagonistas de sua formação.

Brandão (2003) salienta que a educação é

[...] uma prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens, em que o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos, progressivamente, coautores dos fundamentos dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado. Pela mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem co-responsáveis pelas suas próprias escolhas (Brandão, 2003, p. 22).

Reafirma-se como um fenômeno multifacetado, vinculado às dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais. Seu papel oscila entre instrumento de manutenção do *status quo* e potente vetor de resistência e mudança. Compreendê-la em sua totalidade exige um olhar atento às distintas concepções e aos impactos que estas exercem sobre a formação dos indivíduos e da sociedade.

É imprescindível reconhecer que, mesmo em contextos de desigualdades estruturais, há brechas para a ação pedagógica transformadora. Como observam Brandão *et al.* (1984):

Na sociedade capitalista há sempre, por mais reduzidos que sejam, momentos de liberdade, possibilidades de crítica, de desvendamento da contradição social, de organização das classes oprimidas, e isto não ser desconhecido ou subestimado pelo educador que pretende trabalhar efetivamente a serviço das camadas populares. [...] É sempre possível, portanto, um trabalho pedagógico voltado para o questionamento, a crítica, o desvendamento da verdade da História, a organização das classes subalternas, a sua instrumentação técnico-científica, e esse trabalho é fundamental para a criação de uma sociedade que seja de fato o reino da liberdade. Não há, pois, motivos para desespero ou desânimo, mas para uma coragem, sempre renovada, de assumir a luta que visa a superação da divisão social (Brandão *et al.*, 1984, p. 39-40).

Entretanto, na contramão dessa proposta pedagógica comprometida com a transformação social, temos assistido à reverberação de princípios da meritocracia, que se sustentam pela valorização do desempenho individual, desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais que condicionam as trajetórias escolares. Naturalizam privilégios e responsabilizam os sujeitos por seus próprios êxitos ou fracassos, esvaziando o caráter coletivo, crítico e emancipador do processo educativo.

Essa concepção está ligada às dinâmicas de performatividade e gerencialismo que a reconfiguram por critérios de produtividade, eficiência e mensuração constante (Ball, 2005). A performatividade se traduz em uma cultura de controle, em que professores, gestores e estudantes são avaliados por meio de metas e indicadores externos, promovendo um ambiente de constante vigilância e competição.

Articulado a essa lógica, o gerencialismo, ao adentrar o campo educacional, traz consigo uma lógica empresarial que acaba por redefinir os papéis e as práticas pedagógicas com base em critérios administrativos e mercadológicos. Essa visão fragmenta a identidade do professor e enfraquece os compromissos ético-políticos que dão sentido à educação como prática social transformadora.

A educação deixa de se constituir como construção coletiva do conhecimento e da formação crítica para se converter em um instrumento de padronização e de reprodução das desigualdades sociais. “A educação e a ciência tornam-se propriedade privada, monopólio do capital” (Gadotti, 2001, p. 129). Romper com essa racionalidade exige resgatar sua natureza como prática social e política, comprometida com a dignidade humana, a justiça e a transformação da sociedade.

Ressalto que a educação não pode ser neutra nem submissa à ordem do capital. Os/as gestores/as e professores/as precisam se comprometer e assumir a responsabilidade com a

transformação social. Para isso, é necessário trabalhar com as contradições da realidade, estimulando a ação reflexiva e crítica, o diálogo aberto e o compromisso com a superação das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, construindo um mundo mais justo e igualitário.

Entre as concepções que variam do Positivismo à educação emancipadora, é fundamental analisar como essas ideias se expressam, se renovam e operam nas práticas educacionais do presente. A ascensão de determinados modos de pensamento na sociedade está relacionada à sua capacidade de influenciar ideias, emoções, valores e aspirações individuais e coletivas.

O poder de uma visão dominante está em sua habilidade de articular um conjunto conceitual que ressoe profundamente com os aspectos subjetivos e objetivos da experiência humana. Sob essa égide, Harvey (2008, p. 15) faz a seguinte reflexão: “Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos”.

Na educação pública brasileira contemporânea, a performatividade e o gerencialismo se materializam nas políticas de avaliação por resultados, impulsionadas por organismos internacionais e agências governamentais.

Instrumentos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que combina o desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e taxa de aprovação para estimar a qualidade da educação básica, e avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), passaram a orientar as práticas pedagógicas e a gestão escolar, convertendo o desempenho em principal indicador de qualidade.

Embora promovam visibilidade e metas de acompanhamento, essas políticas instauram uma cultura de controle e padronização, subordinando o trabalho docente a parâmetros técnicos e quantitativos.

A performatividade, conforme Ball (2005), atua como tecnologia de poder que redefine identidades docentes, enquanto o gerencialismo introduz uma ideologia empresarial que esvazia o potencial crítico da escola pública e fragiliza sua função social.

Discutir educação, com base na teoria histórico-crítica, exige posicionar-se frente às concepções que a restringem à eficiência e à produtividade. É imprescindível reafirmá-la como prática social viva e intencional, mediada pelo conhecimento historicamente produzido e orientada à transformação da realidade. A pedagogia crítica favorece a conscientização dos

sujeitos sobre seu lugar social, possibilitando-lhes reconhecer relações de poder e atuar pela emancipação (Franco, 2021).

Isso implica assumir o compromisso com a transformação social, reconhecendo que cada ação educativa pode resistir às engrenagens excludentes do capital e afirmar a dignidade humana. Educar é um ato político, ético e humanizador, que revela os conflitos da escola contemporânea.

A defesa de uma educação emancipadora requer ação política consciente, capaz de enfrentar as contradições que perpetuam as desigualdades e reafirmar a escola pública como espaço de luta, diálogo e humanização. Discutir as concepções de escola, portanto, é compreender como esse espaço, historicamente constituído, reflete e produz projetos de sociedade ora voltados à manutenção da ordem, ora à sua libertação.

2.2 Concepções de escola

Entendo a escola como um espaço em constante disputa, marcado por contradições. Nela coexistem práticas que reforçam a ordem vigente e experiências que apostam na dignidade humana e na construção coletiva do saber. É nesse entre-lugar que se revela sua potência: por mais que sofra pressões para funcionar como instrumento de reprodução social, pode ser espaço de resistência, de luta, de acolhimento das diferenças e de formação cidadã.

Quando me aproximo dessa perspectiva libertadora, vislumbro outras construções históricas e sociais, mais dialógicas, mais humanas. Por isso, entender o que é a escola hoje exige olhar para as ideias que a constituíram historicamente: desde aquelas que a mantêm submissa a interesses dominantes àquelas que a projetam como força viva de mudança social.

A escola, tal como a educação, está inserida em um processo histórico mais amplo. Esta não se limita ao espaço escolar; manifesta-se nas diversas dimensões da vida social. Como afirma Brandão (1981, p. 7), “ninguém escapa da educação”, pois ela está presente nas diferentes relações estabelecidas e vivenciadas ao longo da vida, sejam informais, não formais ou formais. Sem desconsiderar a importância das aprendizagens assistemáticas, Paro (2008) ressalta que, embora o ser humano possua potencialidades ilimitadas, seu desenvolvimento não ocorre de forma natural: requer a intervenção intencional do educador.

A ação do/a professor/a ocorre predominantemente no espaço escolar. Há algumas raras escapadas para fora da estrutura predial. A escola é o espaço privilegiado das relações sistemáticas e pedagógicas. Franco (2008, p. 80) salienta que “Todos os outros espaços, além da escola, produzem influências formativas sobre os sujeitos, [...] propõem comportamentos e

valores, estimulam ações e pensamentos. [...] Nem sempre estão explícitas as intencionalidades presentes nessas práticas”. Por isso, faz-se necessário dialogar sobre as concepções que orientam as práticas pedagógicas.

As concepções de escola não estão desvinculadas das disputas históricas e sociais que envolvem o próprio sentido da educação. Elas carregam marcas das condições históricas e sociais em que são produzidas, expressando interesses, valores e projetos de sociedade. Determinadas formas escolares se consolidam porque respondem às exigências de uma época e de uma classe dominante, que impõe critérios como desempenho, controle e padronização.

As práticas gerencialistas e performativas adentram o cotidiano escolar como se fossem neutras, quando, na verdade, se articulam a esse padrão dominante e contribuem para reforçar as desigualdades sociais. A escola deixa de ser espaço de formação crítica e se converte em instrumento de avaliação e ranqueamento, onde a pedagogia cede lugar à cultura da produtividade. O foco recai sobre metas, resultados e eficiência, ao passo que as dimensões éticas, culturais e políticas são colocadas em segundo plano ou completamente desconsideradas.

Discutir concepção de escola é reconhecer e trazer à tona os discursos que fundamentam essas práticas e os interesses que lhes dão sustentação. É compreender que toda proposta pedagógica carrega uma intencionalidade e que, na atualidade, muitas dessas intencionalidades estão voltadas para a manutenção do *status quo* e para o esvaziamento do seu papel político.

Nesse percurso histórico, a influência da Escola Tradicional manifestou-se na consolidação de práticas pedagógicas centradas na autoridade do professor e na ênfase na transmissão do conhecimento. Apoiar-se na figura do docente como detentor do saber, enquanto o/a estudante é colocado em uma posição passiva e receptiva no ensino-aprendizagem Saviani (2009).

Essa configuração, Freire (2005) denomina de “educação bancária”, comparando-a, de forma metafórica, com um banco, em que o professor deposita os conteúdos transmitidos aos/às estudantes, e estes/as devem memorizar, pois precisarão apresentar o extrato da “aprendizagem” por meio das provas e avaliações.

Paro (2008, p. 21) afirma que “Nesse processo, o mais importante é o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e informações e o educando como simples receptáculo desses conteúdos”. A passividade dos educandos é a marca registrada nessa metodologia de ensino, em que não podem assumir autoria no ato de

ensinar e aprender. Quem se atreve a vislumbrar novos horizontes sofre as sanções negativas do próprio sistema educacional.

As avaliações, na escola tradicional, enfocam mensurar e classificar, apoiadas em uma matriz curricular conteudista, rígida e inflexível. Os conteúdos são extraídos dos livros didáticos pelos/as professores/as sem problematizar ou fazer uma reflexão crítica a respeito das temáticas com os contextos socioculturais pertencentes à comunidade escolar. “O método de ensino [...] acaba reduzido [...] a uma apresentação ou exposição de conhecimentos e informações, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e de educando” (Paro, 2008, p. 21).

Por sua vez, Morin (2006) sinaliza que a escola tradicional exige de todos um desempenho escolar padronizado, desconsiderando as competências cognitivas e pessoais. O professor é a figura central do ensino-aprendizagem, sob a égide da autoridade e rigidez (Martins; Mansur, 2022), o que outrora, muitas vezes, extrapolava a autoridade e permitia o uso de práticas que hoje são consideradas autoritárias, abusivas e desumanas.

A partir do início do século XX, com a ascensão das teorias psicológicas experimentais, a Escola Tradicional passou a incorporar elementos da Psicologia Comportamental, o que reforçou ainda mais seu caráter disciplinador e tecnicista. Tem como autores célebres Watson, Thorndike e Skinner (Tourinho, 2011). O behaviorismo possui como finalidade precípua o estudo do comportamento, sendo que sua aplicabilidade é vista da seguinte forma: o aprendizado depende tanto das condições externas como do comportamento do/a estudante (Bem *et al.*, 2019).

O principal enfoque do behaviorismo é o comportamento, de maneira que neste contexto são estudados os estímulos e as respostas e efeitos decorrentes (Bock; Furtado; Teixeira, 1999). A concepção behaviorista parte do princípio de que os seres humanos, como os demais animais, reagem ao ambiente a sua volta, de maneira que as condições deste ambiente podem ser boas, ruins ou ameaçadoras, o que, por conseguinte, resulta nas reações humanas (Papalia; Feldman, 2013).

Na visão behaviorista, a escola engloba não somente as condições físicas e estruturais de seus espaços, mas as interações que neles ocorrem e que impulsionam o ensino-aprendizagem, explicam Pereira e Besnosik (2021).

No final do século XIX e início do XX, Thorndike, além de estudar humanos, formulou a Lei do Efeito, que analisava como os sujeitos reagiam a diferentes situações (Tourinho, 2011). Reações positivas geram satisfação e fortalecem a conexão entre estímulo e

resposta, já o efeito negativo é o da punição, o que remete a ideia de desconforto (Bem *et al.*, 2019).

Até a década de 1980, práticas punitivas eram comuns nas escolas brasileiras, evidenciando o caráter autoritário que marcou a tradição pedagógica e disciplinar do período. Essa permanência revela a força de uma concepção de educação centrada na obediência e no controle do comportamento, em oposição ao diálogo e à formação crítica. Expressa uma herança do pensamento tecnicista e behaviorista, que reduzia a função educativa à correção de condutas e à adaptação do indivíduo às normas sociais.

Na teoria behaviorista, Watson, representante do chamado behaviorismo metodológico, apresenta o argumento lógico de que a aprendizagem é resultado da relação do sujeito com o meio em que vive, o que denota a relevância do ambiente para que haja êxito (Pereira; Besnosik, 2021). O comportamento humano é visto como previsível e os fenômenos mentais estudados são aqueles que sejam possíveis de serem mensurados (Bem *et al.*, 2019).

A concepção do behaviorismo representada por Skinner é a radical. Que o ser humano pode ter o seu comportamento estudado cientificamente de forma mensurável e que a aprendizagem ocorre por meio do reforço operante, que envolve estímulo, resposta e consequência (Costa; Fermoseli; Lopes, 2014). Nessa abordagem, o professor organiza o ambiente escolar para treinar a turma com reforços planejados, podendo usar o emprego de recompensas e punições pelo comportamento e aprendizado apresentados.

A teoria behaviorista, ancorada no tecnicismo, influenciou fortemente a escola tradicional em relação aos condicionantes da aprendizagem, centrando o ensino na repetição, no reforço e no controle do comportamento. Os/as professores/as assumem a responsabilidade de atuar como treinadores, favorecendo a passividade e o adestramento educacional.

Em contraposição à rigidez e ao formalismo da Escola Tradicional e às influências behavioristas, emergiu a proposta da Escola Nova, que intentava romper com a centralidade do professor e valorizar a experiência no processo educativo. Essa proposta pedagógica ganhou força no final do século XIX e início do século XX, como resposta às limitações percebidas nos métodos tradicionais. O/a estudante passa a ocupar o centro do ato educativo, sendo valorizadas a vivência, a experimentação e a liberdade no aprender.

A Escola Nova é antagônica aos ditames do ensino tradicional. O nascimento desse movimento de contestação se deu no século XIX, tanto na América do Norte quanto na Europa, representando um contraponto aos métodos tradicionais (Gonçalves, 2020). Isso explica a busca pela adequação das necessidades escolares por meio de métodos mais ativos de aprendizagem (Duarte; Campos, 2020).

No território brasileiro, a Escola Nova ganhou maior visibilidade na década de 1930, especialmente com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (Ferreira, 2016). Elaborado por um grupo de educadores e intelectuais brasileiros, o documento defendia a reconstrução nacional por meio de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, orientada pelos princípios da formação integral. Essa proposta colocava o ser humano no centro do processo educativo, sem desconsiderar suas particularidades. O que se pretendia era mais do que formar para o trabalho ou para o conteúdo; almejava-se preparar para a vida em sociedade, cultivando valores como solidariedade e cooperação (Figueira, 2010).

Dentre os ideais defendidos pela Escola Nova, estão o acesso ao sistema educacional, sem deixar de respeitar os direitos individuais (Gonçalves, 2020). Isso pressupõe a suplantação da forma como a escola tradicional ensina, sendo o professor visto como uma figura autoritária, à qual os/as estudantes devem obedecer, pois, do contrário, serão punidos (Martins; Mansur, 2022).

De forma antagônica a esse pensar rígido e conservador, a Escola Nova propunha uma maior flexibilização em comparação aos ditames tradicionalistas (Figueira, 2010). Dentre as ciências que colaboraram para a constituição de seus princípios, a Psicologia teve papel fundamental. Uma de suas características preponderantes é o respeito à liberdade do indivíduo (Gonçalves, 2020).

Em seu estudo, Figueira (2010) traz à discussão alguns dos principais aspectos referentes à Escola Nova:

Este novo modelo pedagógico, baseado nos progressos mais recentes da psicologia infantil, contrário aos métodos tradicionais baseados em tendências passivas, intelectualistas e verbalistas que se apoiavam em exercícios sensoriais rotineiros e mecânicos, reivindicava maior liberdade para a criança e respeito às características da personalidade de cada uma nas várias fases de seu desenvolvimento. Também defendia a necessidade de colocar o interesse como motor da aprendizagem, deslocando o educando para o centro das reflexões escolares, propondo uma escola mais livre e dinâmica, na qual se respeitasse a individualidade do mesmo, não reprimindo sua originalidade e baseando a aprendizagem na experiência e participação ativa nas coisas e fatos (Figueira, 2010, p. 27-28).

No Brasil, antes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a Escola Nova tinha seus ideais disseminados, muito por conta da criação da Associação Brasileira de Educação, no ano de 1924. Essa associação era formada por representantes do ensino de diversas partes do Brasil (Duarte; Campos, 2020). Por sua vez, Gonçalves (2020) relata que, inevitavelmente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 influenciou na dinâmica

estrutural da educação brasileira, em especial, no que se refere a dois aspectos principais: a gratuidade do acesso ao sistema educacional e o caráter laico.

A Escola Nova apresentou uma configuração de escola ativa, centrada no/na estudante como protagonista do ensino-aprendizagem. Voltada para as necessidades, os ritmos de aprendizagem, a vivência sociocultural e os interesses dos indivíduos. Uma composição pedagógica que reconhece esses sujeitos como participantes da construção de conhecimentos.

O professor é o mediador do aprender e o estimulador de novos conhecimentos. O facilitador da dimensão de “ser ativo, que participa das consequências ao invés de ficar de fora delas” (Dewey, 1959, p. 137), compreendendo que a educação, mais do que uma preparação para o futuro, é uma vivência presente e contínua em sociedade.

Os ideais da Escola Nova abriram caminho para outras correntes pedagógicas que valorizam o protagonismo do/a estudante. Uma delas é o Construtivismo, que se fortaleceu na segunda metade do século XX. A Escola Nova teve um papel marcante ao retirá-lo da posição de mero receptor do conhecimento transmitido pelo/a professor/a e colocá-lo como participante ativo da sua aprendizagem.

O Construtivismo ganhou força influenciado pelos estudos de Jean Piaget, esse olhar trouxe mais consistência ao valor dado à participação de quem aprende, relacionando-a diretamente ao desenvolvimento cognitivo e às experiências vividas no meio ambiente.

Conforme Rosa (2011), Piaget defende a aprendizagem como resultado do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, tendo como ponto de partida suas estruturas mentais internas e avançando gradualmente em direção ao meio social. Na busca pelo conhecimento epistêmico, procurava explicar como o desenvolvimento da inteligência humana passava de um estágio de conhecimento mais simples para um conhecimento mais complexo, considerando esquemas, assimilação, adaptação e equilíbrio.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (Piaget, 1999, p. 13).

O desenvolvimento se dá por meio de estágios ou períodos, delineados por Rosa (2011):

O processo de desenvolvimento das estruturas mentais é entendido como algo que se reconstrói ao longo do desenvolvimento do sujeito por meio da sucessão de

diferentes estágios ou períodos, a saber: (1) período sensório-motor, que vai do nascimento aos dois anos, no qual se inicia o processo de construção de esquemas para tentar assimilar mentalmente o que ocorre em sua volta; (2) período préoperatório, dos dois aos sete anos, concebido como fase de preparação para as operações concretas; (3) período operatório concreto, dos sete aos onze anos, representando o momento em que as crianças adquirem operações, as quais são sistemas de ações mentais internas que fundamentam o pensamento lógico; (4) período operatório-formal, que vai dos onze aos quinze anos, no qual as operações mentais vão do concreto ao abstrato, podendo o indivíduo entender conceitos altamente abstratos e resolver seus próprios problemas (Rosa, 2011, p. 64).

O conhecimento passa a ser visto como algo que se constrói no dia a dia, com base nas trocas e nos caminhos que cada sujeito percorre ao aprender e progredir nos estágios de desenvolvimento cognitivo. Nesse pressuposto, o construtivismo piagetiano fundamenta-se em uma perspectiva epistemológica interacionista, na qual o sujeito constrói o conhecimento na interação contínua com o meio, elaborando progressivamente estruturas cognitivas mais complexas.

Nessa linha construtivista, a escola deve fomentar a curiosidade por meio da experimentação, da manipulação, de jogos educativos e do trabalho em grupo. “Cada estudante [...] deve ser submetido, desde a escola primária, a um ensino que lhe permita procurar soluções para questões práticas por meio de experiências, refletindo ao mesmo tempo sobre os procedimentos efetuados por ele e pelos seus colegas” (Rosa, 2011, p. 67).

Nas transformações ativas e colaborativas do conhecimento, pode haver o

[...] receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável [...] para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (Piaget, 2007, p. 15).

O/a professor/a assume o papel de colaborador/a e estimulador/a da aprendizagem por meio de experimentações que desafiem e possibilitem a pesquisa, em vez de soluções prontas por meio de um ensino transmissor. Representa o papel de guia, devendo escolher as melhores estratégias para que no decorrer das aulas seja possível a construção do conhecimento sob a égide construtivista (Melo, 2018). Essa é uma situação que se difere do que se vê na escola tradicional, onde o professor é a figura central do ensino-aprendizagem (Martins; Mansur, 2022).

A aprendizagem acontece mediante a ação do/a estudante sobre o objeto do conhecimento que provoca desequilíbrios e novas estruturas cognitivas, num movimento

constante de assimilação e acomodação. E, segundo Delval (1998, p. 16), a construção da aprendizagem “é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser efetuada por ele mesmo. Essa construção dá origem à sua organização psicológica”.

Embora o Construtivismo tenha trazido avanços significativos ao colocar o/a estudante como protagonista da sua aprendizagem, reflexões posteriores⁴ destacaram a relevância das interações sociais e da linguagem entre os seres humanos nesse percurso. Perante essas contribuições, afirmou-se a Escola Socio-histórica, fortemente influenciada pelos estudos de Vygotsky.

O desenvolvimento humano é entendido como um processo que se constrói nas relações sociais que o sujeito estabelece ao longo da vida, mediadas por elementos culturais, como a linguagem e outros instrumentos simbólicos. Nessa compreensão, o social não é apenas algo que circunda o indivíduo, mas parte essencial da constituição das formas mais complexas de pensar e agir. Por meio dessas mediações, o sujeito reorganiza seu modo de compreender o mundo e amplia suas possibilidades cognitivas (Oliveira, 1993; Rego, 1995; Vygotsky, 2007).

Nesse ínterim da relação indivíduo e sociedade, Rego (1995) relata que:

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (Rego, 1995, p. 41).

O homem, ao modificar o meio ambiente através das suas ações e necessidades, sofre as influências dessas modificações, que ocorrem de forma dialética, alterando e renovando inclusive a sua própria cultura. O conhecimento, nessa visão, não é algo que o/a estudante descobre sozinho/a; é construído no diálogo, na escuta, na troca e nas experiências compartilhadas (Oliveira, 1993).

A concepção histórico-cultural rompe com a ideia de que só aprendemos quando estamos prontos, porque, para Vygotsky (2007), é justamente no processo, no caminho entre o *ainda não sei sozinho* e o *consigo com ajuda*, que mora a potência do aprendizado. Isso é chamado de zona de desenvolvimento proximal: o espaço onde o conhecimento floresce com o apoio do outro, seja um/a professor/a, um/a colega, alguém mais experiente. Nas palavras de Vygotsky (2007):

⁴ As ideias de Vygotsky (1896-1934), embora anteriores cronologicamente às de Piaget, só passaram a influenciar significativamente a educação ocidental após sua tradução e difusão internacional, especialmente na segunda metade do século XX. Por isso, são aqui referidas como “reflexões posteriores”.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97, grifos do autor).

Há uma mudança significativa no papel do/a professor/a, pois é aquele/a que propõe atividades, que está junto, provocando, incentivando, mediando, construindo sentidos com o grupo. “O objetivo desse professor [...] é ampliar o repertório da criança, permitir a troca de informações e experiências entre os colegas e também propiciar o contato das crianças com a arte produzida pelos homens ao longo de sua história” (Rego, 1995, p. 113).

A linguagem ganha um valor enorme. Não como um simples canal para transmitir informações; é uma ferramenta poderosa para pensar, refletir e compreender o mundo. É através da linguagem que organizamos o pensamento. Por isso, uma escola socio-histórica precisa ser um espaço de fala e de escuta, de brincadeiras, de conversas verdadeiras, de construção coletiva (Rego, 1995).

Essa abordagem nos lembra de que somos atravessados por nossa cultura, nossa história, nossa vivência. A aprendizagem está inerentemente relacionada com o indivíduo, com o meio sociocultural e com as relações estabelecidas dialeticamente com o mundo. Por isso, é fundamental acolher as trajetórias dos/as estudantes e suas vozes. Aprender nunca é algo neutro ou padronizado. Cada pessoa traz consigo uma história, valores, crenças, modos de ver e viver o mundo.

Uma escola socio-histórica, alinhada com uma educação mais democrática e inclusiva, valoriza a diversidade como riqueza pedagógica, e não como desafio a ser superado. As contradições presentes no cotidiano escolar devem ser compreendidas como fontes de conhecimento, construídas dialeticamente, em um movimento contínuo de transformação.

Nesse viés mais democrático e inclusivo, defendo uma escola comprometida com a transformação social, com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel no mundo, capazes de questionar, propor e primar pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, visto que “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*” (Mészáros, 2008, p. 59, grifos do autor).

Quando se propõe pedagogicamente a educar para a transformação social, é preciso promover a supressão dos condicionantes sociais vigentes, que tendem a reforçar os determinismos do sistema capitalista. Uma instituição comprometida com a formação cidadã e com a emancipação do indivíduo se contrapõe à preparação prioritária para o mercado de

trabalho. Educar para a cidadania significa ultrapassar a visão de que a principal função da escola é atender às demandas produtivas (Ramos, 2017).

Precisa pensar em uma formação que não gere saberes fragmentados e que promova a formação humana integral. Ou seja, considerar todas as dimensões que constituem o ser humano — corpórea/material, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica — articulando trabalho, ciência e cultura na construção de uma formação abrangente (Frigotto, 2012).

Conforme o que é expresso por Freire (2006):

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem [sic] a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (Freire, 2006, p. 115-116, grifos do autor).

A proposta é formar sujeitos autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, o que justifica sua adoção, ao buscar assegurar o pleno exercício da cidadania (Moura, 2017). A escola emancipadora é aquela que promove a formação do/a estudante por meio do ensino de temas que dialogam com os aspectos sociais, históricos e políticos, estimulando o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo e os acontecimentos que o permeiam (Freire, 2006; Frigotto, 2008).

É fundamental considerar como a escola emancipatória concebe o trabalho, compreendido para além da noção restrita de emprego, que reforça a reprodução do capital (Mészáros, 2008). Saviani (2003, 2007) contribui para esse entendimento ao afirmar que o trabalho constitui um princípio educativo, pois, ao atuar sobre a realidade, o ser humano também aprende, sendo essa capacidade de aprender por meio da prática que o distingue dos demais seres vivos.

Por sua vez, Moura (2012) define o trabalho como um dos quatro alicerces do currículo emancipatório, ao lado da cultura, da ciência e da tecnologia. Sabemos que o trabalho é a condição principal para a sobrevivência do indivíduo (Marx, 2015). Esse caráter emancipador pressupõe a ampliação da compreensão sobre sua função, numa dimensão em que a pessoa em formação seja preparada não somente para o trabalho, mas para a vida em sua totalidade (Ramos, 2017).

No entanto, a consolidação de uma educação voltada à formação integral enfrenta diversos obstáculos. Para Moura (2017), essa dificuldade decorre da correlação de forças no campo político e decisório, onde os interesses do capital se opõem a essa concepção

formativa. Amparados por seu poder de influência, os representantes dessas forças empreendem esforços para defender e manter seus próprios interesses (Ferreira, 2016).

A escola que trabalha na ótica da emancipação encontra resistência das políticas neoliberais⁵. Segundo Lima (2007, p. 8) “O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às [sic] meros consumidores, desprezando, assim, o espaço público e a dimensão humanista da educação”.

Para Harvey (2008), o neoliberalismo se baseia tanto na lógica de mercado como na concorrência. “O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

O contexto sociocultural perde espaço para os conteúdos sistemáticos que serão avaliados pelos sistemas de avaliação municipal, estadual e federal. A preocupação gira em torno do ranqueamento das unidades escolares, desvalorizando a formação humana.

O gerencialismo faz com que a escola, em vez de assumir uma função voltada à libertação do indivíduo numa perspectiva emancipatória, acabe servindo como instrumento de perpetuação das desigualdades sociais (Nogueira; Nogueira, 2016). Dessa forma, a instituição perde seu potencial de representar um meio de mobilidade e ascensão social, configurando-se como um espaço que reforça quem já é favorecido pelo capital econômico.

A escola é o espaço onde coexistem estudantes de diferentes realidades sociais, algumas mais abastadas, outras mais escassas, sendo que aqueles em condição socioeconômica precária não dispõem dos mesmos privilégios e oportunidades de quem vive em situação mais confortável (Ferreira, 2013). Essa contradição é inquietante: um espaço que deveria promover a emancipação e formar para a democracia termina, muitas vezes, legitimando desigualdades e contribuindo para sua conformação — como também apontam Nogueira e Nogueira (2016).

É imprescindível articular caminhos para romper com o gerencialismo e a performatividade que transformam a educação em mera ferramenta de seleção e exclusão social, e, assim, reconstruí-la sob os princípios da justiça social, da equidade e da dignidade

⁵ Conforme Santos e Souza (2023), o neoliberalismo, no campo educacional, refere-se ao conjunto de políticas e racionalidades que, desde os anos 1970, promovem a redução do papel do Estado, a privatização e a mercantilização da educação; a gestão escolar orientada por modelos empresariais; a responsabilização individual por desempenho; e a expansão da lógica da competição, do empreendedorismo e da eficiência como critérios de organização das instituições de ensino. A educação passa a ser compreendida como investimento em capital humano, deslocando para o indivíduo a responsabilidade de adquirir competências e habilidades voltadas à produtividade e à empregabilidade. No Brasil, essa racionalidade se intensifica a partir dos anos 1990, quando reformas educacionais passam a incorporar princípios gerencialistas, ampliando o peso do mercado como mecanismo regulador.

humana. Faz-se necessário assumir seu papel como espaço de formação crítica, cidadã e libertadora.

É igualmente necessário resgatar a liberdade de cátedra — direito garantido pela Constituição de 1988 em seu artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1988), e nos libertarmos da camisa-de-força das apostilas pedagógicas que reforçam o ensino instrumentalista à preparação para o mercado de trabalho e à manutenção da ordem social vigente.

Em vez de preparar para provas e ranques, a escola deve preparar para a vida, para o pensamento independente e para a ação coletiva. Urge reafirmar a educação como direito e como prática de liberdade, como nos lembra Freire (1967, 2005), capaz de transformar realidades e potencializar os sujeitos historicamente marginalizados. Apostar na emancipação é insistir na esperança ativa de que outra escola, mais justa e humana, não é apenas necessária, mas possível.

As diferentes concepções de escola delineadas nesta subseção revelam como esse espaço educacional tem sido atravessado por projetos político-pedagógicos e ideológicos que expressam valores, interesses e conflitos em torno do seu papel na sociedade. Se, por um lado, a escola foi — e ainda é — utilizada como instrumento de adaptação social e de reprodução das desigualdades, por outro, pode ser reivindicada como lugar de resistência, formação crítica e emancipação humana.

Reitero minha adesão a uma concepção de escola para a mudança, que se contrapõe à performatividade, à padronização e ao controle. Uma instituição que valorize a expressão, a comunicação, a participação, a pluralidade de saberes, a reflexão dialógica e a construção coletiva do conhecimento.

Um ambiente reflexivo que favoreça a formação de seres humanos autônomos, conscientes de seu tempo e de seu papel histórico na construção de novas formas de sociabilidade. Trata-se de um lugar de aprendizagem para educadores/as e estudantes, onde ambos se (re)constroem continuamente nas experiências, nos desafios cotidianos e nas interações do fazer pedagógico. Um espaço de formação mútua, em que ensinar e aprender se articulam de forma indissociável e estão permanentemente em construção.

Refletir sobre a escola implica compreender como é organizada, conduzida e sustentada no dia a dia, pois toda proposta pedagógica expressa uma concepção de gestão que materializa, em práticas e decisões, os princípios que orientam o trabalho educativo.

A seguir, desenvolvo uma reflexão sobre as concepções de gestão escolar, suas origens, contradições e desafios na educação pública brasileira.

2.3 Concepções de gestão escolar

Infiro que o termo gestão é utilizado para se referir ao planejamento, à organização, direção e ao controle de recursos, tendo em vista a consecução dos objetivos organizacionais (Silva *et al.*, 2019). Este é um conceito bastante difundido no setor empresarial, estando vinculado a determinadas situações, como a eficiência e a necessidade constante do uso racional dos recursos existentes (Oliveira; Nascimento-e-Silva, 2020). Mas, ao longo desta subseção do estudo, será possível perceber que essa conceituação se faz presente na educação e na gestão escolar.

É oportuno explicar que o termo recursos não se restringe às dimensões financeiras ou materiais, estendendo-se também às humanas, pedagógicas, culturais e políticas que permeiam e influenciam a dinâmica escolar.

Etimologicamente, gestão é uma palavra da Língua Portuguesa, cuja origem vem do verbete latino *gestio*, que significa o ato de dirigir e de gerir pessoas ou as coisas que são de seu pertencimento. A administração tem sua origem em um termo latino, mais precisamente, em duas palavras. A primeira delas é *gerere*, a qual quer dizer governar ou conduzir; o segundo verbete é *administrare*, relacionado à gestão de bens (Silva, 2007).

Ao apresentar essa diferenciação, não tenho a intenção de associar a administração educacional à técnico-burocrática; evidencio a evolução do conceito em direção à gestão escolar. Compreendo a administração da educação de maneira dialética, que transcende a visão meramente técnica, assumindo o papel de mediadora das confluências e contradições presentes nas dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. Utilizo esses termos sem estabelecer uma separação rígida ou uma sistematização entre conceitos isolados.

A temática da gestão escolar é complexa e dialética, pois se, por um lado, difere da administração empresarial, quanto aos seus objetivos, por outro lado, o que se observa é o cotidiano desafiador dos profissionais que estão à frente deste cargo, muito por conta das pressões por melhores resultados sob a égide neoliberal (Braga, 2016; Silva, A. F., 2010).

Assumir a gestão democrática implica conceber a escola pública como espaço pautado no princípio da dialogicidade, do trabalho cooperativo e da construção compartilhada de projetos educativos. Significa “[...] administrar *com* o coletivo e não *para* o coletivo, é necessário ser transparente em todas as ações, investindo constantemente na convivência

respeitosa entre os vários sujeitos envolvidos no processo educacional” (Lima, 2007, p. 41, grifos da autora).

A gestão democrática representa, nas palavras de Lima (2018, p. 26, grifos do autor), “[...] uma questão central ao processo de democratização da educação, da expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar *para* e *pela* democracia e a participação”.

Em contraste com a lógica neoliberal e gerencialista, que a reduz a técnicas mecânicas voltadas ao controle e às metas, a gestão democrática apoia-se em uma concepção humanizadora, alicerçada na participação, no compromisso coletivo e na corresponsabilização dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A gestão democrática só se constitui quando é compreendida como um projeto construído coletivamente, considerando que os sistemas sociais se desenvolvem de forma contraditória e dialética, não podendo ser conduzidos de maneira mecânica ou linear (Garske, 2006). Na democratização das decisões, é nítido que, por trás da autonomia, coexistem tanto visões progressistas quanto visões conservadoras (Lima, 2007).

Nessas disputas e reconfigurações, defender a gestão democrática significa afirmar uma escola que se recusa a ser apêndice do capital e reafirma a democracia como prática cotidiana, no direito à escuta, na partilha da palavra e na corresponsabilidade pela formação humana. Freire (1991, 1997) lembra que a democracia é um modo de ser e de viver, nascido do encontro entre sujeitos inacabados, abertos ao diálogo e à transformação. Educar democraticamente é, portanto, reconhecer a potência coletiva de construir sentidos, questionar certezas e reinventar o mundo.

A coerência entre o dizer e o fazer pedagógico sustenta uma educação comprometida com a emancipação humana, expressa nas decisões partilhadas, na valorização das diferenças e na prática constante do diálogo. Resistir às políticas de performatividade e controle é preservar o sentido público da escola e seu papel como espaço de justiça e esperança ativa — uma esperança que insiste, luta e se reinventa nas brechas do cotidiano. Nesse horizonte, configura-se como um projeto de humanidade e liberdade, construído na prática, na ação e na convivência, fazendo da escola o lugar onde a democracia se aprende, se vive e se concretiza.

Diante dessas reflexões, é necessário compreender enfoques, modelos e dimensões distintos que fundamentam a gestão escolar no contexto educacional brasileiro. Essas abordagens expressam transformações sociais e embates teóricos, políticos e ideológicos que a permeiam em diferentes momentos históricos.

Na próxima seção, essa reflexão é aprofundada com uma breve contextualização da administração escolar no Brasil.

2.3.1 Breve contextualização da administração escolar no Brasil

A análise histórica da administração educacional no Brasil está interligada ao desenvolvimento histórico da sociedade. Sander (1995, 2007) identifica esse percurso em cinco enfoques conceituais e analíticos: jurídico, tecnocrático/organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociológico/sociocultural. Cada um deles representa um modelo de gestão escolar.

O enfoque jurídico predominou do período colonial até o início do século XX, sendo marcado por uma orientação normativa e legalista, com forte ênfase na manutenção da ordem e no uso do raciocínio dedutivo. “Suas teorias da administração da educação deram origem a modelos hipotético-dedutivos e normativos, preocupados com a manutenção da ordem e do progresso racional do funcionamento das instituições e organizações” (Sander, 1995, p. 10).

Esses modelos eram influenciados pelo formalismo legal, pelo racionalismo positivista e pelas concepções cristãs, especialmente aquelas associadas à Igreja Católica de matriz europeia. Um sistema educacional fechado e rígido para garantir a ordem e o equilíbrio necessário à sua continuidade. Compatível com o que Andreotti, Lombardi e Minto (2010) apontam ao mencionar a ausência de um cargo específico de gestor escolar nas escolas de primeiras letras, em que os professores eram os responsáveis pela administração educacional, subordinados ao Presidente da Província.

O enfoque tecnocrático/organizacional foi preponderante nas primeiras décadas do século XX. Esse período foi caracterizado pela ênfase às características organizacionais do sistema administrativo e pelo domínio da tecnocracia. A prioridade era formar equipes técnicas especializadas, capacitadas para desenvolver soluções voltadas à superação de problemas administrativos e organizacionais.

Os fundamentos teóricos que originaram essa vertente na administração pública da educação têm suas raízes tanto na Europa quanto nos 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).

De acordo com Sander (1995), no período da Revolução Industrial primava-se por um modelo-máquina de administração para a eficiência econômica. Seu principal foco estava centrado na economia, produtividade e maior eficiência nas organizações. Propunha uma clara separação entre política e administração, fundamentada nos princípios tradicionais da teoria política, que defendiam a divisão entre os poderes executivo, legislativo e judiciário. O autor observa, contudo, que na prática tal modelo se mostrou disfuncional em sociedades em que esses poderes se sobrepõem significativamente, sendo que o executivo tende a assumir posição privilegiada em relação aos demais — fenômeno recorrente na história política de vários países da América Latina.

No que tange a educação, “O modelo tecnocrático atribuiu à administração educacional a missão de operar eficientemente o sistema escolar, reproduzindo, na educação, os princípios da administração científica” (Cury, 2002, p. 45). Ou seja, “[...] a pedagogia deveria oferecer soluções técnicas para resolver racionalmente os problemas reais que enfrentavam a administração da educação” (Sander, 1995, p. 13). Entretanto, conforme o autor, as influências jurídicas permaneceram presentes durante a fase tecnocrática/organizacional.

O enfoque comportamental surgiu na década de 1940 como uma resposta ao modelo de administração baseado nos princípios tecnocráticos de organização. Ele se destacou por valorizar a dimensão humana em diversos contextos, como fábricas, organizações governamentais, escolas e universidades. Apesar disso, sua aplicação foi mais frequente na administração privada do que na pública.

Na educação, tem um papel relevante ao enfatizar a interação entre as dimensões humana e institucional, sobretudo ao adotar uma organização sistêmica com base psicossociológica⁶. “O enfoque humanista na administração surgiu como uma crítica ao mecanicismo da abordagem clássica, trazendo à tona a importância das relações humanas nas organizações” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 95).

A mediação administrativa se pauta na eficácia. Um modelo de administração para a eficácia pedagógica. Entendo como eficácia “[...] o *critério institucional* que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou resultados propostos”

⁶ Sander (1995, p. 15) identifica a eclosão do movimento psicossociológico das relações humanas deflagrado pelos estudos de Hawthorne, realizados entre 1924 e 1927, nos Estados Unidos da América. Esse movimento rompe com a visão mecanicista e autoritária do modelo taylorista-fordista, ao reconhecer que fatores emocionais, sociais e relacionais influenciam o comportamento dos trabalhadores. Os experimentos revelaram que o rendimento das pessoas não era determinado apenas pelas condições físicas de trabalho, envolviam também a atenção recebida e a valorização das relações interpessoais. Esse paradigma influenciou significativamente a gestão escolar, ao introduzir a importância do clima organizacional, da motivação e da liderança participativa no ambiente educacional.

(Sander, 1995, p. 46). Trata-se, nesse caso, do critério de desempenho pedagógico necessário ao alcance dos objetivos educacionais das instituições e sistemas ensino.

O enfoque desenvolvimentista surgiu nos Estados Unidos, como consequência da experiência acumulada por pesquisadores e executivos norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), além da demanda por organização e gestão dos serviços no período pós-guerra, em que os esforços estavam direcionados ao progresso e ao desenvolvimento. Sob a orientação econômica que permeia esse movimento, o planejamento educacional ganha destaque, sendo amplamente incentivado por agências de assistência técnica e financeira de países desenvolvidos, bem como por organismos intergovernamentais de crédito.

A educação está relacionada ao “[...] poderoso movimento internacional da *economia da educação* e suas áreas correlatadas, 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. 22, grifo do autor). Adota um modelo de administração educacional orientado para a efetividade política e o crescimento econômico.

No contexto brasileiro, Saviani (2008) explica que, no período da Ditadura Militar (1964-1985), a política educacional passou a priorizar as exigências do mercado, orientando-se por uma concepção tecnicista. Foi concebida como meio de formação de capital humano, e o planejamento educacional passou a atender às demandas econômicas, vinculando-se a critérios de produtividade.

O enfoque sociológico/sociocultural emergiu na década de 1970. Acentua-se a preocupação com a adequação política e cultural dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto na educação quanto na administração. Há uma crescente utilização das ciências sociais na gestão escolar. Uma administração educacional voltada para a relevância cultural.

Conforme Sander (1995, p. 41), “Os educadores passam a preocupar-se predominantemente com a responsabilidade social da gestão e com a sua capacidade de responder efetivamente às demandas e necessidades da cidadania”. Nesse aspecto, “O desafio da administração educacional contemporânea é articular eficácia administrativa com relevância sociocultural, respondendo aos desafios da diversidade e da cidadania” (Dourado, 2007, p. 71).

A análise de Sander (1995, 2007) possibilita traçar uma breve visão histórica da administração educacional no Brasil, identificando quatro construções conceituais e praxiológicas no período republicano: a administração para a eficiência, para a eficácia, para a

efetividade e para a relevância cultural. Cada uma dessas será melhor explorada na próxima seções.

2.3.2 Modelos e dimensões da administração educacional

Como vimos anteriormente, as bases dos modelos da administração escolar na era republicana estão relacionadas aos enfoques analíticos e conceituais da administração educacional: tecnocrático/organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociológico/sociocultural, que determinaram quatro modelos de gestão escolar, conforme Sander (1995, 2007).

A *administração para a eficiência econômica* vincula-se ao enfoque tecnocrático/organizacional. Uma administração inspirada na ascensão industrial e no pensamento clássico do início do século XX, em pleno processo econômico da Revolução Industrial.

A gestão educacional configura-se a partir de critérios técnico-operacionais onde a racionalidade instrumental, a produtividade e o desempenho mensurável ganham centralidade. Esse modelo entende a escola como um sistema fechado, baseado na lógica da produção industrial, em que a atuação dos gestores é condicionada pela busca incessante de resultados com o mínimo de recursos, tempo e energia. Isso evidencia uma compreensão mecanicista da gestão escolar, que reduz sua complexidade a parâmetros econômicos e quantitativos.

“A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 1987, p. 15). O gestor eficiente é aquele que tem “habilidade para desempenhar-se bem e economicamente” (Sander, 2007, p. 76).

A *administração para a eficácia pedagógica* está imbricada ao enfoque comportamental. Esse modelo deriva da escola comportamental com ênfase psicossociológica nas relações humanas, em que “[...] o critério de eficácia foi concebido no bojo do comportamentalismo psicossociológico, preocupado com a consecução dos objetivos institucionais das organizações humanas” (Sander, 2007, p. 78). Toda ação coletiva está comprometida com o alcance das metas e dos objetivos estabelecidos para a instituição educacional.

Como explica Lück (2000, p. 34), “A eficácia de uma organização educacional depende fundamentalmente da forma como são geridas as relações humanas no seu interior, pois são elas que asseguram a coesão e o comprometimento dos sujeitos com os objetivos

institucionais”. Haverá eficácia quando atingir as metas e objetivos propostos para a escola. Esse modelo de administração difere da racionalidade técnico-instrumental voltada ao produtivismo, pois a eficácia se conecta diretamente aos fins educacionais, reconhecendo a centralidade dos aspectos pedagógicos nos processos administrativos.

Diretores/as escolares que seguem esse princípio procuram articular a dimensão administrativa às finalidades educacionais, utilizando a eficiência econômica como meio para viabilizar a concretização dos objetivos pedagógicos.

A *administração para a efetividade política* está ligada ao enfoque desenvolvimentista marcado pelo período pós II Guerra Mundial. Esse modelo rompe com a neutralidade aparente dos modelos baseados exclusivamente na eficiência e na eficácia técnica. “Na realidade, o conceito de efetividade supõe um compromisso real com o atendimento das demandas políticas da comunidade” (Sander, 2007, p. 81).

A efetividade política se manifesta quando há envolvimento concreto com a realidade escolar e comunitária, por meio de práticas apoiadas por uma metodologia participativa e uma filosofia solidária.

Quanto maior a presença ativa da comunidade nas decisões, mais consistente tende a ser a capacidade da escola de produzir respostas que atendam às necessidades coletivas. É possível afirmar, então, que esse modelo de gestão educacional supera a lógica tecnicista e instrumentadora, ao estabelecer a efetividade como possível classificação de desempenho político.

As “[...] práticas de intervenção institucional pela efetividade política incentivam a eficiência econômica e a eficácia pedagógica na medida em que contribuirão para a satisfação das demandas políticas e exigências sociais da comunidade” (Sander, 2007, p. 81-82). Isso implica assumir a responsabilidade social como fundamento da prática gestora, valorizando os vínculos com as necessidades e as aspirações da comunidade escolar.

A *administração para a relevância cultural* está associada ao enfoque sociológico/sociocultural. Esta abordagem propõe uma gestão educacional centrada nos valores culturais, éticos e humanos que atravessam o cotidiano das instituições. Ao considerar os significados e as interpretações construídas coletivamente pelos sujeitos históricos da escola, esse modelo estabelece conexões entre a prática administrativa e a qualidade de vida dos participantes do processo educacional, promovendo uma visão imbuída de desenvolvimento humano (Sander, 2007).

A relevância cultural torna-se uma classificação de desempenho que ultrapassa os limites técnico-burocráticos da administração tradicional. Não se reduz a gerenciar recursos

ou alcançar metas quantitativas; mas a garantir que as ações administrativas estejam em consonância com os valores, as necessidades e os sentidos atribuídos pela comunidade escolar.

Ao considerar a centralidade da participação cidadã na definição das práticas escolares, a administração para a relevância cultural fortalece a dimensão política e cultural, ao mesmo tempo em que preserva sua função educativa. Isso significa compreender que o fazer administrativo está imerso em relações de poder, cultura e identidade, exigindo, por parte dos/as gestores/as, posturas sensíveis, dialógicas e historicamente comprometidas com as demandas sociais e educacionais (Sander, 1995, 2007).

Desta forma, para Sander (1995, 2007), a relevância cultural se consolida como alternativa superordenadora dos conceitos de eficácia, eficiência e efetividade, pois agrega um olhar ético e substancial à gestão educacional. Ao primar por uma atuação voltada à significância dos atos administrativos para a vida dos sujeitos e da sociedade, esse modelo reorienta o papel da escola como espaço de construção democrática e transformadora. Garske (2006, p. 188-194) reforça que “O rompimento com a tradição burocrática-conservadora [...] requer um esforço de recriação político-institucional [...] para exercer sua força democrática”.

Nesse viés, Sander (1995, 2007) enfatiza que a expansão contínua dos sistemas educacionais é impulsionada pela gradativa demanda social por uma educação mais abrangente e de melhor qualidade, provocada pela globalização econômica e pelas transformações nas atividades humanas.

Em resposta a essa complexidade, o autor propõe o paradigma multidimensional de administração da educação,

[...] alicerçado na desconstrução e reconstrução de conhecimentos acumulados historicamente [...] da experiência brasileira de administração da educação, [...] procura dar respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às atuais demandas e necessidades das instituições educacionais (Sander, 2007, p. 88).

O paradigma multidimensional procura “[...] elaborar uma nova síntese teórica da prática administrativa da educação baseada em uma visão de **simultaneidade** de gestão da educação” (Sander, 2007, p. 91, grifo do autor). Parte de quatro pressupostos: educação e administração são realidades globais e complexas, analisáveis por múltiplas dimensões articuladas; no sistema educacional convivem preocupações teleológicas e substantivas, de natureza cultural e política, ao lado de preocupações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico; articulam-se preocupações internas (antropológicas e pedagógicas)

e externas (político-sociais); e o ser humano, sujeito histórico e social, é a razão de ser das instituições, conferindo ao paradigma um sentido antropossociopolítico (Sander, 2007).

Tendo em vista esses pressupostos, o Quadro 1 reúne uma síntese das dimensões econômica, pedagógica, política e cultural segundo sua natureza (substantiva/instrumental) e orientação (intrínseca/extrínseca).

Quadro 1 - Paradigma multidimensional de administração da educação

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, 2007, p. 93.

O paradigma multidimensional proposto por Sander (2007) compreende a administração da educação como um fenômeno complexo e interdependente, constituído pelas dimensões econômica, pedagógica, política e cultural, que se articulam dialeticamente na realidade educacional. A dimensão econômica, de natureza instrumental, orienta-se pela eficiência no uso dos recursos; a pedagógica, de igual natureza instrumental, pauta-se pela eficácia dos processos de ensino-aprendizagem; a política, de caráter substantivo, refere-se à efetividade das ações voltadas às demandas sociais e à participação cidadã; e a cultural, igualmente substantiva, vincula-se à relevância ética e humana das práticas educativas.

Essa concepção supera a fragmentação técnica dos modelos clássicos de administração escolar e propõe uma abordagem integradora, na qual racionalidade, sentido e valor coexistem em equilíbrio dinâmico. A gestão escolar atua como mediação entre as condições objetivas do sistema e os princípios formativos, articulando o planejamento técnico à intencionalidade social do ato educativo.

Ao relacionar dimensões substantivas e instrumentais, Sander (2007) defende uma gestão escolar dialógica e democrática, capaz de responder às contradições presentes no contexto educativo e de promover o desenvolvimento humano e coletivo. O paradigma multidimensional, portanto, amplia esse entendimento ao situá-la como prática social mediadora entre as políticas educacionais, as condições concretas de trabalho e os projetos emancipatórios da escola pública.

Essas dimensões (econômica, pedagógica, política e cultural) estão interligadas às preocupações ideológicas, sociais e econômicas da sociedade e se refletem nas práticas

educacionais. Exigem, por isso, uma administração escolar dialógica, crítica e inclusiva, capaz de responder à complexidade educativa.

A *dimensão econômica* tem como critério administrativo a eficiência no uso dos recursos financeiros, materiais, estruturais, humanos, metodológicos e tecnológicos. Embora essencial à manutenção do espaço educativo, não pode se sobrepor às demais dimensões, sobretudo quando orientada por uma lógica empresarial que ignora os princípios pedagógicos, políticos e culturais da escola e seu compromisso com os direitos humanos.

A *dimensão pedagógica*, cujo critério é a eficácia, refere-se à organização dos princípios, conteúdos, métodos e práticas educativas que orientam o ensino-aprendizagem. Tem a preocupação em desenvolver os princípios e técnicas educacionais para atender os objetivos e necessidades das instituições educacionais.

É “[...] mais do que um plano pedagógico, deve encerrar uma filosofia e uma estratégia política, em função das quais reflete o momento histórico e a realidade educacional, [...] teoria e prática educacional vigentes numa sociedade histórica situada” (Sander, 2007, p. 102). Ao assumir a administração como um campo de estudo e prática pedagógica, o paradigma multidimensional propõe uma gestão comprometida com a aprendizagem significativa, a valorização dos seres humanos e a construção de saberes contextualizados.

A *dimensão política* tem como critério a efetividade e envolve a capacidade da administração educacional de responder, com coerência e sensibilidade, às demandas sociais e às necessidades da comunidade escolar. Implica responsabilidade social, participação coletiva e compromisso com o ambiente e com a transformação da realidade, superando práticas isoladas e autorreferenciais. A gestão escolar precisa ser “capaz de equacionar adequadamente a poderosa relação das exigências humanas e pedagógicas com o ambiente externo” (Sander, 2007, p. 98).

A *dimensão cultural*, orientada pelo critério de relevância, abrange valores, crenças e saberes que constituem o cotidiano das instituições educativas. Exige uma atuação mediadora, capaz de acolher as diversidades e promover a qualidade da vida humana. Para Sander (2007, p. 99), diz respeito a “[...] coordenar a ação das pessoas e grupos que participam, direta ou indiretamente, do processo educacional da comunidade, com o objetivo de promover a qualidade de vida humana coletiva”.

Entre as quatro dimensões, a relevância cultural é o eixo estruturante do paradigma multidimensional de administração da educação, pois agrega às ações um sentido ético e substancial. Reconhecer a cultura como fundamento da gestão escolar significa compreender

a escola como espaço de convivência, expressão e construção de identidades; media relações, reconhece diferenças e valoriza a diversidade como elemento formativo.

Sander (1995, 2007) reforça o caráter interdisciplinar e de totalidade multidimensional da educação, contrapondo-se a visões fragmentadas. Defende que a administração educacional deve desempenhar “[...] 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” (Sander, 2007, p. 106).

A totalidade está intrinsecamente relacionada à ideia de multidimensionalidade, que se opõe a visões unidimensionais e reducionistas, e pressupõe a interdependência.

Ao caráter de totalidade associa-se o de multidimensionalidade ao invés do de unidimensionalidade, o de interdependência dos fenômenos ao invés de dependência ou independência. A perspectiva multidimensional faz um chamamento à interdisciplinaridade (Sander, 1985, p. 29).

Administrar a escola para a mediação das confluências e contradições significa compreender e articular, à luz da pedagogia do conflito, elementos que contribuam para a emancipação do ser humano. De acordo com Sander (1984), o conflito não deve ser suprimido, mas reconhecido como componente inerente às relações sociais e potencializado pedagogicamente por meio do diálogo, da participação e da reflexão crítica. Uma fonte de resistência para a consolidação de uma educação mais democrática, inclusiva e culturalmente relevante, com vistas à superação das limitações impostas pelas fragmentações e instrumentalizações do gerencialismo.

Embora desafiador, em virtude das pressões do modelo empresarial, esse é o caminho para uma gestão escolar verdadeiramente democrática, sustentada por práticas participativas e não apenas por dispositivos legais, os quais, em muitos casos, têm sido instrumentalizados para enfraquecer a democratização da escola pública. Um exemplo disso são as ações diretas de inconstitucionalidade ajuizadas contra leis municipais e estaduais que instituíam a gestão democrática — como eleição ou consulta pública para diretores/as — e que, ao serem julgadas procedentes, têm restabelecido ao poder executivo a prerrogativa de nomear e exonerar livremente os/as diretores/as escolares.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, reafirmando, no artigo 206, inciso VI, o princípio da gestão democrática (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio como fundamento do sistema educacional (Brasil, 1996).

A base legal da educação brasileira é essencialmente democrática. Entretanto, sob o discurso da modernização e da produtividade, observamos a reconfiguração do papel do Estado e a ampliação de parcerias público-privadas que reduzem a escola a instrumento de gestão escolar por resultados. Desloca o seu sentido público, transformando-a em mercadoria e negando seu caráter social e emancipatório.

Dessa forma, a lógica empresarial aplicada à administração educacional enfraquece a gestão democrática e ameaça o princípio constitucional da educação como direito social e bem comum, contrariando os fundamentos éticos e políticos que fundamentam o paradigma multidimensional proposto por Sander (2007).

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia é definida como o caminho a ser percorrido pelo pesquisador com vistas ao alcance de seus objetivos de pesquisa (Günther, 2006; Minayo, 2002). Não à toa, Marconi e Lakatos (2017), ao estudarem sobre o método, o definem como caminho ou trilha a ser cumprida pelo pesquisador no decurso de sua pesquisa. O método está vinculado a uma concepção de mundo, de ciência e de sujeito, sendo uma escolha política e epistemológica.

Na perspectiva dialética, esse caminho não é linear, mas sim, contraditório, em constante movimento, exigindo do/a pesquisador/a, a leitura da realidade em sua totalidade, em suas mediações e conflitos. Para Kosik (1976), a dialética busca apreender o real em sua complexidade, nas suas múltiplas determinações, e não em suas aparências imediatas.

Dessa forma, esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e no método dialético para analisar as concepções de gestão escolar das diretoras e suas implicações no contexto educacional de Rondonópolis-MT. Para isso, foram utilizados instrumento e procedimentos metodológicos como relato descritivo, entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e análise documental, aliados a categorias analíticas com o intuito de identificar padrões, tensões e contradições.

O estudo seguiu rigorosamente os aspectos éticos, garantindo a participação voluntária e o anonimato, assegurando a integridade do estudo e a proteção das participantes, recomendado pelos princípios éticos de investigação científica (Brasil, 2016; 2021).

3.1 Suporte teórico da pesquisa qualitativa em educação

A dialética, fundamentada no ser histórico-social, considera que somente o homem carrega, em sua essência, a historicidade que o concretiza e se transforma conforme as mudanças individuais e sociais (Konder, 2004). Por isso, esse princípio é mais condizente para analisar as concepções sobre gestão escolar das escolas do Ensino Fundamental e as implicações na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

A dialética como “arte do diálogo” surgiu na Grécia antiga, procurando compreender a realidade através da contraposição de ideias opostas (tese e antítese); nas contradições internas e nas transformações empreendidas, encontrava-se a compreensão de uma dinâmica em constante mudança (síntese) (Pires, 1997). Nesse panorama, foi explorada por Sócrates (479-399 a.C.), Platão (420-348 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), “cuja questão que deu

origem à dialética é a *explicação do movimento* e da transformação das coisas” (Gadotti, 2001, p. 94, grifos do autor).

Com base em Pires (1997), a dialética foi ganhando novos contornos ao longo dos séculos. A busca por objetividade científica levou ao abandono da dialética como método de análise. Todavia, Hegel a reposiciona como objeto de estudo da filosofia “Partindo das idéias [sic] de Kant [...] sobre a [...] intervenção do homem na realidade, [...] do sujeito ativo, [...] desenvolvendo o princípio da contraditoriedade afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto” (Pires, 1997, p. 85).

Konder (2004, p. 26) complementa que, para Hegel, “[...] a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior”.

Nesse ínterim, Hegel compreende o real como totalidade histórica em constante movimento, mas ainda preso a uma visão idealista, em que as ideias (e não a matéria) constituem a base, na qual “[...] subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que ele chamava de Idéia [sic] Absoluta [...]” (Konder, 2004, p. 27).

É nesse ponto que, segundo Pires (1997), Marx, influenciado pelas ideias de Hegel, o supera, ao conferir à dialética um caráter materialista e histórico. O pensamento não parte de ideias abstratas, mas da vida concreta, da forma como os sujeitos se organizam para produzir sua existência.

No que se refere à relação entre Marx e Hegel no campo da dialética, isso é detalhado por Novelli (1999) da seguinte forma:

Hegel e Marx têm sido relacionados na História da Filosofia pela redução de um ao outro, pela exclusão de um em relação ao outro e ainda pela completitude entre eles. [...] Hegel é marcadamente idealista e Marx, por sua vez, materialista, mas até que ponto ambos se encontram enclausurados em si mesmos e afastados da posição do outro? Da análise do que Hegel pensava sobre o idealismo e sobre o materialismo e do que Marx pensava sobre o idealismo de Hegel e sobre o materialismo depreende-se que tanto um quanto outro invadem o campo alheio. Se isso não atesta a assunção dos posicionamentos do outro, também não possibilita uma desconsideração cabal do contrário. Em outras palavras, Hegel não evitou o materialismo e o mesmo não fez Marx com o idealismo. O momento da passagem do idealismo pelo materialismo e vice-versa é um momento de superação, que ocorre necessariamente por esse caminho (Novelli, 1999, p. 04).

A relação dialógica entre idealismo e materialismo, evidenciada por Novelli, compreende que Marx rompe com Hegel ao passo que incorpora e ressignifica elementos de sua filosofia. Essa elaboração crítica constitui a base do que se convencionou chamar de materialismo dialético. Gadotti (2001) advoga que

O *materialismo dialético* não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas como aspectos de uma mesma natureza que é indivisível. Ele considera as idéias [sic] tão concreta quanto a forma da natureza e estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. O materialismo pressupõe que o mundo é uma realidade material – natureza e sociedade – onde homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la (Gadotti, 2001, p. 101, grifos do autor).

Nesse ponto, é importante notar que

As categorias metodológicas são constitutivas da teoria, são os conceitos fundamentais para entender o real que o pesquisador utiliza para análise de seu objeto. Assim, a totalidade é uma categoria do método. O pesquisador considera o objeto em sua totalidade, quando se contextualiza o objeto, respeita a categoria de historicidade. Quando se considera o objeto na relação que se estabelece entre os outros aspectos, verifica-se a existência de tensões e repulsas entre estes, o trabalho com a contradição, ou seja, se são tratadas as categorias da dialética: contradição, totalidade e historicidade (Cunha; Sousa; Silva, 2014, p. 149).

Essa compreensão reforça o vínculo entre o método dialético e a análise das contradições presentes no real investigado, sendo essencial para o estudo da gestão escolar como prática social constituída historicamente. Triviños (1987) complementa essa percepção com os seguintes elementos básicos referentes à dialética, ou mais precisamente, ao materialismo dialético:

O *materialismo dialético* apóia-se [sic] na ciência para configurar sua concepção do mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas ideias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético (Triviños, 1987, p. 23, grifos do autor).

Consoante com o exposto, Frigotto (2008) considera que a dialética se configura simultaneamente como uma concepção da realidade, um método para investigar e expor o real, e uma práxis de transformação. Corroborando com esse entendimento, Kosik (1976) aprofunda a dimensão ontológica e a prática da dialética ao afirmar:

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da *práxis* humana. A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (Kosik, 1976, p. 13, grifos do autor).

A relação entre homem e natureza, apontada por Kosik (1976) como uma característica da práxis humana, é aprofundada por Saviani (2003), ao apresentar o trabalho como categoria fundante da existência humana. Segundo o autor, é por meio da atividade prática, ao transformar a natureza, que o ser humano se constitui como sujeito histórico e social.

Saviani (2003) afirma que:

O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, adaptam-se a ela; o homem, ao contrário, constitui-se no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente para ele adaptar-se à natureza (Saviani, 2003, p. 138).

Em continuidade à reflexão sobre a dialética enquanto fundamento da compreensão e transformação da realidade, Gadotti (2001) sintetiza seus principais princípios orientadores: 1) princípio da *totalidade*: tudo se relaciona na ação recíproca numa totalidade concreta; 2) princípio do *movimento*: tudo se transforma e isso é uma qualidade de todas as coisas; 3) princípio da *mudança qualitativa*: elevação da quantidade em qualidade; 4) princípio da *contradição*: unidade e luta dos contrários proporcionam transformação das coisas através das forças opostas que simultaneamente coexistem à unidade e à oposição.

Esses princípios continuam a orientar o uso da dialética como método de análise do real. Atualmente, o método dialético é utilizado por pesquisadores como “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (Konder, 2004, p. 8).

Analisar o movimento da educação por meio do método dialético implica reconhecer que

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar *nela* e *por ela* a interpretação da realidade (Pires, 1997, p. 87, grifos da autora).

Ao aplicar esses fundamentos ao campo da gestão escolar, compreendo que o objeto de estudo não é algo pronto ou hermeticamente definido. Pelo contrário, como discutido na

seção anterior, é uma construção em constante evolução, marcada por processos históricos e sociais que influenciam suas práticas e significados.

Nessa realidade dinâmica e contraditória, o presente estudo propôs-se a compreender o panorama nessa área, no âmbito investigado, tendo a dialética como instrumento metodológico orientador da análise. Essa opção metodológica possibilita apreender o movimento entre o particular e o geral, entre as práticas concretas e os princípios que as sustentam.

Em consonância com essa abordagem, Minayo (2014) ressalta que, na aplicação da dialética à pesquisa científica, as explicações formuladas em determinado recorte podem ser projetadas para contextos mais amplos e, inversamente, os aspectos gerais podem ser apreendidos em suas expressões locais.

No caso específico desta pesquisa, à luz da autora, considero que as descobertas realizadas ao longo da investigação possibilitam captar as singularidades identificadas e contribuir para reflexões mais abrangentes no campo da educação e da gestão escolar.

Esta dissertação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, considerando a natureza do objeto de estudo, que demanda uma descrição aprofundada das concepções de gestão escolar expressas pelas diretoras das escolas de Ensino Fundamental, bem como as implicações dessas concepções para a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

A pesquisa qualitativa não tem interesse de mensurar ou quantificar as manifestações estudadas, nem mesmo utilizar instrumentos estatísticos na análise de dados, em função da dimensão histórica e social do conhecimento nas ciências sociais. Essa diferença entre estudos quantitativos e qualitativos não se restringe apenas no que se refere à forma como os dados são explicitados, mas abrange a finalidade de cada uma dessas vertentes de pesquisa.

Os estudos de natureza qualitativa se notabilizam por investigarem nas falas dos/as participantes, determinados fenômenos e seus respectivos contextos sociais. Para Minayo (2002),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21-22).

Complementando, Peres (2019) enfatiza que a pesquisa qualitativa implica um compromisso ético e teórico por parte do pesquisador, na medida em que

[...] tornou evidente seu compromisso ético e moral com a produção do conhecimento sobre o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, principalmente pela construção de um modelo de pesquisa qualitativa que envolve o pesquisador em processos de reflexão epistemológica e teórica, e não na simples coleta empírica de dados (Peres, 2019, p. 145).

Para Bogdan e Biklen (1994), um dos traços distintivos da pesquisa qualitativa é a atenção dada à descrição dos dados. Em vez de se limitar apenas aos resultados, intenta compreendê-los em uma realidade específica. Outra característica fundamental diz respeito ao reconhecimento dos elementos subjetivos, ou seja, os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências e ao mundo ao seu redor (Minayo, 2002, 2012, 2014).

Na pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a visa compreender, de forma interativa, subjetiva e descritiva, como participantes da pesquisa estabelecem relações com os fenômenos, em determinado espaço e momento histórico-social e, posteriormente, realiza sua análise mais abrangente e contextualizada (Minayo, 2002, 2012).

Dessa forma, ao adotar a abordagem qualitativa orientada pelo método dialético, esta pesquisa foi conduzida com o propósito de analisar, em profundidade, as concepções de gestão escolar das diretoras do Ensino Fundamental e suas implicações na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

A escolha metodológica fundamentou-se na necessidade de apreender os sentidos atribuídos pelas diretoras às suas práticas gestoras, respeitando a complexidade, a historicidade e a natureza contraditória dos processos educativos vivenciados no cotidiano escolar.

Dessa maneira, a abordagem adotada orienta o percurso investigativo desta pesquisa, sustentando as escolhas de procedimentos utilizados na coleta e na análise dos dados.

3.2 Passos da pesquisa e coleta de dados

A pesquisa qualitativa destaca-se por sua capacidade de compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, explorando os significados e experiências dos indivíduos no contexto em que estão inseridos. Essa particularidade dos estudos qualitativos é expressa, em detalhes, pelo estudo empreendido por Minayo (2012), na seguinte citação:

Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre. O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida^{6,9-11} [sic]. Ele se constitui de opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. Dado o seu caráter de expressão das experiências e

vivências, o senso comum é o chão dos estudos qualitativos. A ação (humana e social) pode ser definida como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e os artefatos culturais, a partir das condições que eles encontram na realidade (Minayo, 2012, p. 622).

A valorização das vivências e do senso comum nos estudos qualitativos, em Minayo (2012), também se manifesta na forma como o pesquisador se aproxima dos sujeitos da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

A entrevista e a roda de conversa são procedimentos fundamentais na pesquisa de campo para a obtenção de dados qualitativos. Por meio dessas estratégias, é possível explorar questões particularizadas e promover uma análise investigativa mais minuciosa, pois permitem que participantes expressem espontaneamente seus sentimentos, opiniões, crenças, valores, atitudes, concepções, conceitos e experiências (Triviños, 1987; Bogdan e Biklen, 1994; Minayo, 2002; Moura e Lima, 2014).

No que diz respeito à entrevista, Minayo (2002, p. 12) salienta que constitui o procedimento mais usual no trabalho de campo qualitativo, por meio do qual o/a pesquisador/a visa captar os sentidos presentes na fala dos interlocutores sociais. Uma prática que vai além de uma simples conversa, pois está inserida na investigação como meio de acesso à realidade vivida pelos/as participantes. A entrevista pode ser realizada de forma individual ou coletiva, a depender dos objetivos da pesquisa.

A roda de conversa representa uma metodologia que consiste num espaço onde os participantes podem se sentir livres para expressar seus respectivos pontos de vista sobre os assuntos abordados, exercendo tanto a fala quanto a escuta. Como estratégia qualitativa, fundamentada no diálogo, essa prática favorece o compartilhamento de experiências e saberes em torno de um tema comum. Desse modo, contribui para a construção coletiva do conhecimento, aspecto valorizado por Triviños (1987) ao defender o papel da interação na produção de sentidos.

Moura e Lima (2014) ressaltam que,

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. [...] Assim, compreendemos que as rodas de

conversa permitem a ressonância coletiva, a construção e reconstrução de conceitos e argumentos pela escuta e pelo diálogo com os pares e consigo mesmo (Moura; Lima, 2014, p. 28).

Além dessa questão da participação, do diálogo e da escuta, é necessário que as rodas de conversa também se caracterizem por deixar os/as seus/as respectivos/as participantes à vontade para expressarem suas opiniões, de forma espontânea e natural. Esse aspecto é ressaltado por Marquez *et al.* (2022), que o consideram fundamental para que as rodas de conversa alcancem os efeitos esperados no âmbito dos estudos científicos.

Com base nesses fundamentos metodológicos, o recorte da pesquisa com as diretoras escolares envolveu a utilização dos seguintes instrumento e procedimentos para a coleta de dados: relato descritivo, entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e análise documental.

O relato descritivo, entregue em formato impresso às diretoras participantes, teve a intenção de registrar as primeiras impressões sobre suas concepções de gestão escolar. As entrevistas ocorreram de maneira presencial e individualizada, e a roda de conversa foi realizada coletivamente, em ambiente propício ao diálogo e à troca de experiências.

No desenvolvimento desses procedimentos metodológicos, os roteiros de questões pré-definidas garantiram uma estrutura básica e possibilitaram a elaboração e aplicação de novas perguntas, de acordo com as respostas das entrevistadas, visando obter informações mais detalhadas. Todo o processo foi conduzido com atenção e respeito às participantes, estabelecendo uma relação de confiança. A escuta sensível e a flexibilidade mostraram-se aspectos fundamentais nas entrevistas e na roda de conversa.

A análise documental dos aspectos legais relacionados à regulamentação das escolhas da direção das unidades escolares também integrou essa etapa, permitindo delinear a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, seus avanços e retrocessos, a continuidade e a descontinuidade da política educacional.

O percurso metodológico, com seu formato articulado, contribuiu para condensar elementos gerais e aprofundar a análise dos dados nas dimensões econômica, pedagógica, política e cultural da gestão escolar, e no paradigma multidimensional da administração educacional presentes na seção 5, intitulada *Concepções sobre gestão escolar das diretoras das escolas do Ensino Fundamental e implicações no contexto educacional da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT: análise reflexiva*.

3.3 Técnicas de análise dos dados

A análise de dados em pesquisas qualitativas requer um processo rigoroso e reflexivo, orientado pela busca de compreensão profunda dos fenômenos estudados. No que é dito por Minayo (2012):

Começando pela minha experiência, ressalto que de todas as demandas que recebo de estudantes e colegas, a mais recorrente diz respeito a como fazer análise do material qualitativo. É como se todas as outras fases da pesquisa, a preparação do projeto e o trabalho de campo configurassem etapas muito simples e fáceis de serem resolvidas, em contraposição às dificuldades de como tratar os achados empíricos e documentais. Essa preocupação procede, pois é diferente dos estudos quantitativos em que os dados colhidos de forma padronizada e tratados com técnicas de análise sofisticadas oferecem ao pesquisador certa segurança quanto à fidedignidade de seu estudo. Uma segurança que a rigor deveria ser questionada. No caso da pesquisa qualitativa, muitos outros problemas – que na verdade são parte de sua própria contingência e condição – dificultam saber de antemão se as informações recolhidas e as análises elaboradas poderiam ser consideradas válidas e suficientes (Minayo, 2012, p. 622).

Nesta investigação, que analisou as concepções de gestão escolar no Ensino Fundamental e suas implicações educacionais na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, a utilização de categorias analíticas foi essencial para organizar e interpretar os dados coletados.

Com base no referencial teórico-dialético, a categorização dos dados obtidos por meio de relato descritivo, entrevistas e roda de conversa buscou enlaçar as conexões e contradições presentes nas percepções das participantes.

O relato descritivo, preenchido pelas participantes, foi utilizado para registrar suas percepções iniciais, servindo como base para complementar e aprofundar as informações obtidas nas entrevistas e roda de conversa, bem como contribuir na identificação de elementos relevantes e alinhados aos objetivos da pesquisa.

Para a análise dos dados oriundos das entrevistas e roda de conversa, procedi à transcrição dos áudios, à tabulação e à classificação em categorias, com vistas a identificar padrões, relações e tendências, conforme a abordagem dialética da realidade.

As transcrições foram realizadas na plataforma online *TurboScribe*, serviço de reconhecimento automático de fala baseado no modelo *Whisper*, com suporte a mais de 98 idiomas e opção de tradução. A ferramenta permite exportação dos textos em Documentos do Microsoft Word (DOCX), *Portable Document Format* (PDF), texto simples (TXT) e em formatos de legenda *SubRip* (SRT) e *Web Video Text Tracks* (VTT), além de oferecer diarização de falantes e marcações temporais. Para segurança, a empresa declara que arquivos e transcrições são criptografados em repouso, com acesso restrito ao titular da conta.

Neste estudo, utilizei o plano gratuito, que oferece até três transcrições por dia, com limite de 30 minutos por arquivo. Por essa razão, as entrevistas foram gravadas em blocos de aproximadamente 30 minutos, sem que isso configurasse recortes analíticos. Após a transcrição, os blocos foram reunidos para análise integral.

As categorias, para Bogdan e Biklen (1994, p. 221) “constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”. Em sentido similar, Minayo (2002, p. 70) diz que “As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. [...] trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Com base no método dialético, Triviños (1987) esclarece que as

[...] categorias refletem [...] as ligações e os aspectos universais da realidade objetiva. [...] conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo. A categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva (Triviños, 1987, p. 53-54).

Em continuidade, o autor elucida que, sob a ótica do marxismo, as categorias não são estáticas, constituem-se historicamente,

[...] se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. [...] significa que 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’ (Triviños, 1987, p. 55, grifos do autor).

As categorias foram construídas a partir do referencial teórico e das ideias, expressões e concepções identificadas nos dados coletados através do relato descritivo, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa, permitindo uma análise interpretativa e reflexiva, coerente com os objetivos propostos.

A análise não se limitou à confirmação de hipóteses, seguiu um percurso de natureza indutiva (Lüdke; André, 1986), partindo da coleta e interpretação dos dados para, posteriormente, estabelecer inferências mais amplas. Há um salto do particular ao geral, característico da abordagem qualitativa.

3.4 Critérios de definição do lócus da pesquisa

A pesquisa qualitativa considera a representatividade pela “exemplaridade” (Paro, 2016) e não meramente por dados estatísticos. Almeja o estudo dos fenômenos sociais em sua

realidade, nas experiências e vivências dos/as participantes, selecionados/as por uma amostragem intencional. O foco da pesquisa qualitativa está na descrição efetuada de forma detalhada, vislumbrando uma interpretação e compreensão mais flexível e profunda da sua complexidade em um determinado contexto natural, histórico e social (Minayo, 2014).

Nesse pressuposto, justifica as especificidades das unidades escolares e das participantes desta pesquisa. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Rondonópolis-MT mantém 54 (cinquenta e quatro) unidades escolares com Ensino Fundamental, sendo 46 (quarenta e seis) escolas urbanas, 7 (sete) do campo e 1 (uma) indígena.

No âmbito dessas escolas, foram selecionadas cinco diretoras, com base nos seguintes critérios: interesse em participar da pesquisa; vínculo efetivo; atuação em escolas da zona urbana; exercício da função em escolas de Ensino Fundamental; experiência mínima de dois anos na gestão escolar; e porte da unidade escolar. A seleção das participantes contemplou uma diretora de escola de pequeno porte (até 14 turmas), três de médio porte (entre 15 e 28 turmas) e uma de grande porte (com 29 turmas ou mais).

A ênfase nas características das participantes da pesquisa está relacionada à especificidade das percepções construídas em suas vivências nas unidades escolares investigadas. Essas experiências são particularmente relevantes nas transformações da escolha dos/as diretores/as da Rede Municipal de Ensino, marcadas pela substituição da eleição direta pela comunidade escolar por nomeações de natureza política, realizadas pelo/a secretário/a municipal de educação e pelos prefeitos.

Muitos/as professores/as atuantes nas unidades escolares estão em início de carreira e não vivenciaram a transição do modelo eletivo para a indicação dos/as gestores/as, o que confere ainda mais valor às experiências e relatos das diretoras com maior tempo de atuação nas escolas.

3.5 Caracterização do lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em cinco unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, localizadas em diferentes regiões urbanas da cidade e representativas quanto ao porte, estrutura e características socioculturais das comunidades atendidas.

Com o intuito de preservar o anonimato das instituições e garantir o sigilo ético da pesquisa, as escolas foram identificadas com nomes de árvores. A proposição inicial

priorizava árvores nativas do Cerrado, bioma que caracteriza a região e expressa a força e a vitalidade da educação pública. Contudo, em atenção às escolhas das participantes, a proposta foi flexibilizada, possibilitando que cada denominação expressasse sentidos próprios e afetivos, sem perder o caráter simbólico do conjunto.

A árvore, em sua essência, evoca significados profundos: é fonte de vida, abrigo e alimento; acolhe múltiplas formas de existência e representa, simultaneamente, transformação, resistência e continuidade, especificidades que também podem ser associadas ao papel da escola pública na sociedade. As instituições educacionais participantes foram denominadas como Escola Municipal Angico, Escola Municipal Figueira, Escola Municipal Pinheiro, Escola Municipal Jacarandá e Escola Municipal Mangueira.

A escolha das cinco escolas baseou-se em critérios intencionais, como orienta a metodologia qualitativa, buscando diversidade de contextos e experiências que possibilitassem compreender as contradições e mediações no exercício da gestão escolar.

A caracterização das escolas participantes foi elaborada com as informações contidas nos PPPs, nos dados solicitados às equipes gestoras das unidades escolares, bem como nas informações coletadas por meio dos relatos descritivos, das entrevistas, roda de conversa e análise documental.

Para facilitar a leitura e a comparação entre as unidades, os dados coletados foram organizados em quadros padronizados, abrangendo as seguintes dimensões: caracterização geral das escolas; infraestrutura escolar; composição do quadro funcional; perfil socioeconômico das famílias.

A seguir, apresento os quadros 2 a 5, que sintetizam esses dados, e, posteriormente, a análise interpretativa que realça as regularidades, singularidades e contradições observadas.

Quadro 2 - Caracterização geral das escolas

Escola	Porte	Localização	Nº de estudantes	Nº de turmas	Nº de turmas AEE	Observações gerais
Angico	Médio	Norte	366	15	2	Atende anos iniciais do Ensino Fundamental; Atendimento Educacional Especializado (AEE); infraestrutura ampla, com sala de leitura.
Figueira	Médio	Oeste	452	17	2	Atende anos iniciais do Ensino Fundamental; oferta o AEE e faz articulação com as famílias.
Jacarandá	Pequeno	Sul	210	10	0	Atende Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; o público do AEE é encaminhado à

						unidade polo.
Pinheiro	Médio	Sul	430	20	0	Atende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; alunos de AEE são encaminhados à unidade polo.
Mangueira	Grande	Noroeste	660	26	4	Atende os anos iniciais do Ensino Fundamental; oferta o AEE; atende ampla comunidade urbana.

Fonte: a autora (2025).

Quadro 3 - Infraestrutura escolar

Escola	Salas de aula	Biblioteca	Laboratório de informática	Quadra de esporte	Sala de recursos AEE	Cozinha	Refeitório
Angico	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Figueira	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Jacarandá	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Pinheiro	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Mangueira	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: a autora (2025).

Quadro 4 - Composição do quadro funcional

Escola	Equipe gestora (%)	Professores (%)	Apoio instrumental (%)	Estagiários (%)	Observações
Angico	8,89	48,89	20	22,22	Professores: 40,91% efetivos e 50,09% contratados. Apoio instrumental: 33,33% efetivos e 66,67% terceirizados.
Figueira	10,20	44,90	24,49	20,41	Professores: 72,27% efetivos e 22,73% contratados. Apoio instrumental: 25% efetivos e 75% terceirizados.
Jacarandá	13	61	26	13	Professores: 50% efetivos e 50% terceirizados. Apoio instrumental: 100% terceirizado.
Pinheiro	10	42	25	23	Professores: 71,43% efetivos e 28,57% contratados. Apoio instrumental: 60% efetivos e 40% terceirizados.
Mangueira	6,33	45,57	16,46	31,64	Professores: 50%

					efetivos e 50% contratados. Apoio instrumental: 53,85% efetivos e 46,15% terceirizados.
--	--	--	--	--	---

Fonte: a autora (2025).

Quadro 5 - Perfil socioeconômico das famílias

Escola	Renda predominante	% Bolsa Família	Escolaridade média	Moradia	Transporte	Observações
Angico	1–2 salários	15,4%	Ensino Médio	Própria	Moto/carro	Escolaridade: 58,1% EM; 26,5% ES; 15,4% EF.
Figueira	1–2 salários	69,6%	Ensino Médio	52% própria	Moto/carro	Escolaridade: 54,9% EM; 28,4% ES; 4,9% EF; 11,8% não opinaram. Famílias beneficiárias de programas sociais.
Jacarandá	1–2 salários	-	Ensino Médio	Própria/alugada	-	A escola não dispõe de dados sobre a escolaridade das famílias em seu PPP. Comunidade de baixa renda e diversidade cultural.
Pinheiro	1–2 salários	-	Ensino Médio	56,8% própria	Moto/carro	Escolaridade: 46,9% EM; 38,2% ES; 9,1% EF; 5,8% EFI. Trabalho informal predominante.
Mangueira	2–3 salários	-	Ensino Médio	56% própria	Moto/carro	Escolaridade: 41,5% EM; 17,8% ES; 17,89% ESP; 8,5 % EFI; 7,6% EMI; 6% EF; 0,8 % ME. Diversidade religiosa e ocupacional.

Fonte: a autora (2025).

Nota: EF – Ensino Fundamental; EFI – Ensino Fundamental Incompleto; EM – Ensino Médio; EMI – Ensino Médio Incompleto; ES – Ensino Superior; ESP – Especialização; ME – Mestrado.

Após a apresentação dos dados referentes às condições estruturais, funcionais e socioeconômicas das escolas, é importante esclarecer aspectos relativos às categorias de pessoal. Para fins de leitura dos percentuais e compreensão das nomenclaturas, *efetivos* designam os/as servidores/as concursados/as da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, independentemente da área de atuação.

O termo *contratados* refere-se aos/às profissionais admitidos/as por processo seletivo simplificado, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, para atuação temporária na rede pública. Os *terceirizados* correspondem aos/às trabalhadores/as de empresas prestadoras de serviços contratadas pela Prefeitura para exercer funções de apoio instrumental ou manutenção nas unidades escolares.

Nas escolas municipais Figueira, Jacarandá, Pinheiro e Mangueira, a função de secretaria escolar é exercida por técnicos/as instrumentais efetivos/as, o que garante maior estabilidade e conhecimento dos fluxos administrativos. Contudo, essa não é a realidade predominante na rede, onde, em grande parte das unidades, a função é desempenhada por estagiários/as, cuja atuação deveria ter finalidade formativa.

Essa prática revela uma política de precarização do trabalho na escola pública, evidenciada pelo caráter temporário das relações laborais e pela desvalorização dos/as profissionais técnicos/as instrumentais. Além disso, aponta para o descaso com a vida funcional dos/as servidores/as e repercute diretamente na vida dos/as estudantes, ao comprometer a continuidade e a qualidade dos serviços escolares.

As atribuições de direção e coordenação pedagógica são exercidas por docentes efetivos/as por designação, não decorrendo de concurso específico, mas por ato administrativo da Semecel.

A análise conjunta dos quadros mostra que as escolas da rede municipal compartilham certas características estruturais e funcionais, ao mesmo tempo em que apontam diferenças significativas que expressam as contradições próprias das políticas educacionais locais.

As unidades analisadas atendem, em sua maioria, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, caso das escolas Angico, Figueira, Pinheiro e Mangueira, e a Escola Jacarandá contempla também a Educação Infantil, exigindo adequações específicas em sua organização pedagógica e estrutura física.

Em termos de infraestrutura, embora todas as escolas contem com espaços básicos para o funcionamento pedagógico, persistem desigualdades. As escolas municipais Jacarandá e Pinheiro enfrentam limitações físicas, com salas adaptadas e ausência de ambientes de apoio, como as salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos/as estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

As escolas Angico, Figueira e Mangueira possuem estruturas mais amplas e diversificadas, incluindo biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva e salas de

recursos multifuncionais, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. As disparidades revelam a coexistência de avanços e carências na rede.

A composição do quadro funcional demonstra instabilidade e fragmentação. Em todas as escolas há presença expressiva de profissionais contratados, terceirizados e estagiários, o que compromete a continuidade do trabalho pedagógico e administrativo. Essa configuração reflete políticas baseadas em vínculos temporários, contrastando com o discurso de valorização profissional. A fragilidade das condições de trabalho e a rotatividade de servidores/as dificultam a consolidação de projetos coletivos e o fortalecimento da gestão democrática.

As diretoras e coordenadoras pedagógicas permanecem oficialmente lotadas em sala de aula. Nesses casos, suas turmas são assumidas por profissionais designados para substituições temporárias, prática recorrente na rede, o que altera a organização do trabalho e reforça a rotatividade de docentes nas unidades.

Quanto ao perfil socioeconômico das famílias, predomina entre um e dois salários mínimos, moradias próprias simples e ocupações informais, realidade mais presente nas escolas municipais Angico, Figueira, Jacarandá e Pinheiro. A Escola Municipal Figueira registra maior percentual de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família (69,6%), o que revela maior vulnerabilidade social.

Na Escola Municipal Jacarandá, embora o PPP não apresente dados específicos sobre a escolaridade das famílias, o perfil comunitário é de baixa renda e diversidade cultural. Em contrapartida, a Escola Municipal Mangueira reúne famílias com rendas um pouco mais elevadas, entre dois e três salários mínimos, e maior diversidade ocupacional, refletindo condição socioeconômica mais estável.

Nessa unidade, há presença significativa de responsáveis com formação em nível superior (21,1%), especialização (21%) e mestrado (0,9%), o que indica maior escolarização em relação às demais escolas. Ainda assim, em todas predomina a escolaridade média dos responsáveis no Ensino Médio completo, expressando a valorização da educação como possibilidade de mobilidade social e emancipação, mesmo nas desigualdades econômicas.

A comparação entre as cinco escolas permite observar padrões e contrastes que refletem o mosaico social e educacional da rede pública municipal. Esses dados, mais do que simples registros descritivos, oferecem subsídios para novas análises e reflexões sobre as práticas, políticas e condições da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

3.6 As flores do jardim da Educação: as participantes da pesquisa

Para preservar a identidade das participantes e imprimir um sentido simbólico à sua representação, atribuí nomes inspirados no universo das flores às diretoras entrevistadas. Como referência, propus o campo semântico das flores, por compartilharmos do mesmo jardim: a Educação.

Inicialmente, a proposta era utilizar apenas nomes de flores brasileiras; no entanto, logo nos primeiros diálogos surgiu a sugestão de uma flor de origem asiática. Essa escolha foi acolhida com sensibilidade, considerando que o Brasil é um país marcado pela miscigenação e pela presença de estudantes oriundos/as de diferentes culturas e nacionalidades.

As diretoras foram identificadas como: Flor-de-lótus, Rosa-do-deserto, Margarida, Minirrosas e Orquídea, flores distintas que representam a diversidade, a delicadeza e a beleza que brotam no cotidiano das escolas públicas.

Com base nessa identificação simbólica, os perfis pessoais, profissionais e formativos dessas diretoras são descritos a seguir, organizados em um quadro. Essa caracterização inicial permite vislumbrar as singularidades de cada participante na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

Quadro 6 - Perfil das participantes: aspectos pessoais, profissionais e formativos

Aspectos \ Nomes	Flor-de-lótus	Margarida	Minirrosas	Orquídea	Rosa-do-deserto
Idade	46 anos	54 anos	45 anos	39 anos	53 anos
Tempo de carreira	30 anos	30 anos	24 anos	14 anos	13 anos
Tempo na escola atual	8 anos	23 anos	9 anos	13 anos	12 anos
Tempo na direção	3 anos	16 anos	8 anos	6 anos	6 anos
Formação Acadêmica	Licenciatura plena em Matemática	Licenciatura plena em História	Licenciatura plena em Pedagogia	Licenciatura plena em Pedagogia	Licenciatura plena em Pedagogia
Magistério	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Especialização	Métodos e técnicas de ensino	História e Teoria da História	Psicologia e Educação, Educação Infantil,	Psicopedagogia	Psicopedagogia

			Coordenação Pedagógica, Pedagogia Catequética		
--	--	--	--	--	--

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa, abr.-maio, 2025.

Após a sistematização do Quadro 6, avanço para as motivações que levaram as participantes a assumirem a direção escolar. Interessa-me evidenciar como se entrelaçam trajetórias pessoais, condições institucionais e compromissos pedagógicos, produzindo sentidos distintos para o exercício do cargo.

Nesse horizonte, o Quadro 7 organiza essas motivações, permitindo observar convergências e diferenças pertinentes à gestão escolar na Rede Municipal e o lugar da aprendizagem e das relações de trabalho como princípios orientadores.

Quadro 7 - Motivação em assumir a direção escolar

Participantes	Motivação
Flor-de-lótus	Assumi pela falta de interesse das demais professoras e para evitar a vinda de pessoa externa à escola; compromisso com aprendizagem, relações interpessoais e infraestrutura da unidade.
Margarida	Desejo de mudanças e ruptura de práticas autoritárias que comprometiam a autonomia docente; gestão democrática, trabalho em equipe, melhor qualidade de aprendizagem e relações mais humanas e solidárias.
Minirrosa	Ingressou por fatores emocionais e necessidade financeira; permaneceu pelo reconhecimento da comunidade; nas últimas gestões, sobretudo, motivação financeira.
Orquídea	Interesse em aprender e encarar um novo desafio; da coordenação à direção para ampliar experiência e entender melhor a função da gestão escolar.
Rosa-do-deserto	Afinidade com a educação; foco em melhorar aprendizagem e índices educacionais da escola; promover ambiente acolhedor e equipe valorizada, pois o bem-estar coletivo reflete em melhores resultados pedagógicos.

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa, abr.-maio. 2025.

Esse quadro demonstra que a assunção da direção escolar na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT resulta da articulação entre motivações ético-políticas e pragmáticas: de um lado, o compromisso com a aprendizagem, a gestão democrática e a qualidade das relações de trabalho; de outro, contingências do cargo (vacância, prevenção de intervenções externas, necessidade financeira) e projetos formativos que veem a direção escolar como espaço de aprendizagem e ampliação de experiência.

As convergências se concentram no protagonismo da aprendizagem e no reconhecimento de que ambientes acolhedores, cooperativos e institucionalmente estruturados sustentam melhores resultados pedagógicos; as diferenças se expressam nas formas de ingresso e permanência, ora orientadas por propósitos de mudança e ruptura com práticas autoritárias, ora por respostas a demandas emergenciais do coletivo.

4 POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS-MT

Esta seção apresenta uma breve constituição histórica da gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, incluindo marcos legais, avanços, retrocessos e disputas políticas que a caracterizam. A abordagem parte do período da redemocratização do país, na década de 1980, e segue até os desdobramentos mais recentes, em 2025, mostrando como as mudanças institucionais, sociais e legais, bem como as orientações políticas das administrações municipais, influenciaram as configurações nas escolas públicas sob sua jurisdição.

Ao longo desse percurso, a gestão escolar foi marcada por fases distintas. Até o início da década de 1990, predominava a nomeação direta de diretores/as pela Secretaria Municipal de Educação, ainda que já houvesse, em meados dos anos 1980, iniciativas de participação popular, como a criação dos Conselhos de Pais e Mães (CPMs). Com a promulgação da Lei nº 1.749/1990 e das legislações posteriores, primou-se, entre 1990 e 2020, pela eleição direta para diretores/as escolares, com a participação da comunidade e o fortalecimento dos Conselhos Escolares como instâncias colegiadas de decisão.

A partir de 2021, lideranças municipais, sobretudo o Executivo local, representado pelo prefeito, pelo gestor da pasta da Educação e seus assessores, têm articulado movimentos políticos alinhados a interesses mais amplos e à lógica empresarial difundida por agentes externos, promovendo um retorno ao modelo de nomeações, sob novas justificativas legais e administrativas, em detrimento das práticas de gestão democrática historicamente construídas na rede.

A gestão democrática, embora prevista em lei, permanece sujeita às políticas locais e aos projetos de poder que se revezam na administração pública. Expõe traços conservadores nas estruturas de poder, alinhados aos interesses da racionalidade neoliberal e à manutenção de privilégios institucionais.

A relevância de retomar esse histórico na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT está em compreender a gestão democrática como um princípio legal inscrito nas normas educacionais, uma prática político-pedagógica em permanente disputa e construção.

Ao considerar os marcos legais, as orientações das administrações municipais e as tensões entre centralização e participação, é possível reconhecer que a democratização da gestão escolar não se dá de forma linear nem está garantida apenas por dispositivos normativos. É permeada por interesses, disputas de poder, contradições estruturais e

conjunturas específicas, que impactam diretamente no cotidiano das escolas e a participação efetiva dos atores da vida escolar.

4.1 Entre avanços e retrocessos legais e políticos: a fragilidade da gestão democrática

A construção histórica da gestão escolar no município de Rondonópolis-MT não caracteriza fato isolado; ao contrário, reflete os embates, avanços e retrocessos da educação brasileira. Com o Golpe de 1964, regime de repressão extrema, centralização do poder militar, prisões, torturas, exílios, mortes, entre outros meios de supressão de direitos individuais e sociais, a escola pública brasileira, que almejava ampliar a oferta de vagas no ensino básico, viu-se atrelada a um governo federal autoritário, centralizador e repressivo.

A gestão escolar passou a reproduzir esse modelo de controle: diretores eram indicados politicamente, muitas vezes, sem vínculo com a comunidade escolar, atuando como representantes do poder central nas unidades educativas. Havia, inclusive, inspetores educacionais encarregados de coibir manifestações críticas e de garantir a adesão aos padrões determinados, função semelhante à dos interventores nomeados nas universidades, que tinham por objetivo assegurar o alinhamento das instituições às diretrizes do governo militar (Cunha; Góes, 2002).

Esse período evidenciou a consolidação de uma política educacional autoritária, na qual a educação brasileira foi submetida às determinações políticas do regime militar, perdendo seu caráter crítico e transformador em favor de uma formação técnica e adaptada à ordem imposta. As práticas autoritárias nas escolas não se limitaram a decisões administrativas, mas expressaram um projeto político de controle ideológico e de conformação social.

A Lei Federal nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) instituiu o ensino obrigatório de 7 a 14 anos e impulsionou mudanças no financiamento da educação e descentralização de responsabilidades administrativas das escolas para estados e municípios. A necessidade de ampliar espaços para atender a demanda estudantil foi imediata.

Com recursos financeiros limitados para esse atendimento, o Governo Federal veiculou a ideia da criação da comunidade financiadora para captação de recursos junto à sociedade. Com esse intuito, o Estado de Mato Grosso passou a exigir a constituição das Associações de Pais e Mestres (APMs) para gerenciar as contas das escolas, sem função deliberativa.

Na segunda metade da década de 1970, ascendia a organização estudantil pelo fim da ditadura militar, pela garantia das liberdades democráticas, pela luta dos direitos sociais e políticos. Markus (1997) pondera que esse movimento que se expandia pelo país, reivindicando maior participação e democratização, encontrou ressonância local com a eleição da chapa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) à prefeitura de Rondonópolis, em 1982, e sua posse, em 1983.

A nova gestão municipal assumiu o compromisso de romper com as práticas autoritárias herdadas da ditadura militar, defendendo um modelo que promovesse a participação popular e a redução das desigualdades sociais.

No campo educacional, essa proposta buscava construir novas formas de relação entre poder público e sociedade civil, ampliando os espaços de decisão coletiva nas escolas. Para Markus (1997, p. 47), “[...] a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD), [...] teria que estruturar seu trabalho, [...] definir diretrizes e metas compatíveis com [...] uma administração municipal que fosse democrática”.

Esse compromisso político e pedagógico foi formalizado no Plano de Ação 1985/1986, que, segundo a autora, representava uma concepção progressista de educação, visando o repensar das práticas político-pedagógicas para a ação educativa transformadora, a participação da população por meio da formação de Conselhos de Pais e Mães (CPMs) e a democratização da rede pública de ensino.

No final de 1984 e início de 1985, realizou-se uma jornada de reuniões com as Associações de Moradores e Núcleos Rurais para discutir as propostas de criação dos CPMs nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, configurando “o primeiro contato formal entre a SMECD e a população” (Markus, 1997, p. 75), com o intuito de apresentar, discutir e legitimar a formação e a participação ativa e efetiva dos Conselhos nas escolas.

Apesar da educação ser concebida pela própria Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) como um processo formativo para o desenvolvimento da consciência crítica, com o/a professor/a atuando como mediador/a da construção do conhecimento e a participação dos pais e mães por meio dos CPMs, a composição da equipe diretiva das escolas ainda ocorria de forma verticalizada, por meio de nomeações realizadas diretamente pela então SMECD.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, fortaleceu-se a defesa da gestão democrática nas escolas, estabelecendo como um dos princípios do ensino, em seu artigo 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). E com

base nesse artigo da Constituição Federal de 1998 e no artigo 244 da Constituição Municipal de Rondonópolis – 1990 (Rondonópolis, 2016a), foi elaborada a primeira legislação municipal com diretrizes para a eleição de diretores/as das escolas públicas de Rondonópolis, promulgada em 10 de agosto de 1990, sob o número 1.749/1990, com o intuito de assegurar a lei de Gestão Democrática.

A Lei nº 1.749/1990 (Rondonópolis, 1990a), em seu artigo 1º, assegurava a realização de eleições diretas nas unidades escolares:

Art. 1º Os diretores das Escolas Públicas Municipais serão escolhidos mediante eleição direta nas unidades de ensino.

Parágrafo único. As unidades de ensino com 4 (quatro) salas de aula ou mais, e, possuem acima de 150 (cento e cinquenta) alunos deverão possuir um Diretor administrativo escolhido mediante eleição direta (Rondonópolis, 1990a, grifos do autor).

Também em 1990 foi promulgada a Lei nº 1.777, conforme relata Santos (2014), ao abordar a institucionalização dos Conselhos Escolares em Rondonópolis:

Na Rede Municipal de Ensino, sobre o que determina a legislação, destaco que os Conselhos Escolares foram criados pela lei nº 1777 de 15 de outubro de 1990, a partir da luta dos educadores e da força do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais. Assim, para possibilitar a ampla participação, o Conselho da Escola é composto pelo diretor, membro nato, pela representação de pais e alunos, professores e funcionários administrativos (Santos, 2014, p. 88).

A condução da eleição ficou sob a responsabilidade do Conselho Escolar de cada unidade de ensino. Nos casos onde não houvesse a constituição do Conselho Escolar, cabia ao Secretário Municipal de Educação, ou ao próprio diretor da unidade, convocar a assembleia extraordinária do público da escola (Rondonópolis, 1990c).

A legislação estabeleceu o mandato do gestor escolar de dois anos, com apenas uma recondução consecutiva. Contudo, essa regra foi alterada pela Lei nº 2.606/1996 (Rondonópolis, 1996), que passou a permitir a reeleição sem restringir o número de mandatos consecutivos, modificando o artigo 11 da redação original da Lei nº 1.749/1990.

A promulgação da LDB nº 9.394/1996, representou um marco importante para o avanço da gestão democrática no âmbito escolar, ao reafirmar, em seu artigo 3º, inciso VIII, esse princípio como um dos fundamentos do ensino nacional (Brasil, 1996). Essa legislação fortaleceu a participação dos envolvidos na organização e no funcionamento das instituições públicas de ensino, ampliando a construção coletiva no espaço escolar.

Em atenção às orientações estabelecidas pelo artigo 14 da LDB nº 9.394/1996, que atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade de definir normas para a gestão democrática na educação básica (Brasil, 1996), e ao artigo 245 da Constituição Municipal de

Rondonópolis, o município promulgou, em 9 de outubro de 1997, a Lei nº 2.745. Essa legislação alterou a Lei nº 1.777/1990 (Rondonópolis, 1990c) e organizou a criação e o funcionamento dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino, consolidando esses espaços colegiados como instrumentos efetivos de participação da comunidade.

Em 24 de setembro de 1998, foi promulgada a Lei Municipal nº 2.978 (Rondonópolis, 1998), revogando as disposições em contrário, especialmente a Lei nº 1.749/1990, assim como suas alterações previstas nas Leis nº 1.762, de 29 de agosto de 1990, e nº 2.072, de 20 de dezembro de 1993. Nessa nova lei, amplia-se o número de estudantes, de 150 para 200, exceto na zona rural, para a eleição dos/as diretores nas escolas municipais, conforme estabelece o artigo 1º:

Art. 1º Os diretores das Escolas Públicas Municipais serão escolhidos mediante eleição direta nas unidades de ensino.

Parágrafo único. As unidades de ensino com 04 (quatro) salas de aula ou mais, e, que possuem de 200 (duzentos) alunos acima deverão possuir um Diretor-Administrativo escolhido mediante eleição direta.

I - Exceto excepcionalmente na Zona Rural podendo ter uma variação de 20% a menos (Rondonópolis, 1998, grifo do autor).

Sobre a reeleição, o artigo 11 manteve a mesma redação da legislação anterior, permanecendo inalterado e permitindo a recondução do diretor sem restrições expressas de mandatos consecutivos, deixando o tempo no cargo em aberto. A responsabilidade pela condução do pleito eleitoral e a constituição da comissão eleitoral coube ao Conselho Escolar.

Apesar dos avanços, a permanência prolongada de diretores/as no cargo, muitas vezes por sucessivos mandatos, acabou por comprometer parte dos princípios democráticos almejados. Embora a eleição para os cargos de direção de escola estivesse prevista na legislação, a rotatividade era quase inexistente, o que dificultava a renovação de lideranças nas unidades escolares. “Assim, muitos diretores escolares se reelegeram por vários mandatos ao longo de décadas, não ocorrendo alternância na gestão de muitas escolas” (Rondonópolis, 2016a, p. 26).

Essa realidade passou a ser problematizada, de modo particular, pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Rondonópolis (Sispmur) e por segmentos da categoria docente, que reivindicavam maior alternância nos cargos de direção e fortalecimento dos princípios da gestão democrática. As discussões promovidas pela entidade sindical e pelos/as professores/as trouxeram à tona a necessidade de repensar a escolha dos gestores escolares e de assegurar maior transparência e legitimidade aos processos eleitorais nas escolas municipais.

Em resposta a essas manifestações, foi aprovada a Lei Municipal nº 128, de 6 de julho de 2012 (Rondonópolis, 2012a), que passou a limitar em apenas uma vez a reeleição para o cargo de diretor/a, com efeitos válidos iniciados em 2016. Posteriormente, a Lei Municipal nº 132, de 26 de outubro de 2012 (Rondonópolis, 2012b), complementou a legislação anterior.

Em acréscimo à limitação de mandatos, a legislação passou a exigir que os/as candidatos/as ao cargo participassem, obrigatoriamente, de ciclos de estudos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, com frequência mínima de 85%, como condição para estar apto à eleição (Rondonópolis, 2012b). A regulamentação refletiu tanto as reivindicações por maior alternância quanto o interesse do poder público em vincular a escolha dos/as gestores/as escolares à formação continuada.

Pelo cronograma regular dos mandatos de diretores/as, no final do ano de 2020 deveria haver eleição para o biênio 2021-2022. Entretanto, em decorrência da Pandemia de Coronavírus (Covid-19) e da decisão do Supremo Tribunal Federal, de 05 de novembro de 2019, que julgou, por meio da ADI 282-1 (Brasil, 2019), e declarou inconstitucional o Artigo 237, inciso IV, da Constituição do Estado de Mato Grosso, que versava sobre as eleições diretas com a participação da comunidade, o pleito foi suspenso.

A administração municipal, alegando a necessidade de alterar as Leis Complementares nº 128 e 132 de 2012, publicou o Decreto nº 9.822 em 2 de dezembro de 2020, prorrogando os mandatos em vigor até 31 de dezembro de 2021 (Rondonópolis, 2020).

No ano de 2021, as leis mencionadas anteriormente não foram alteradas. Em vez disso, foi publicado um outro decreto. A escolha dos/as diretores/as das escolas municipais, para o biênio 2022-2023 seguiu os critérios definidos pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) e estabelecidos no Decreto nº 10.525, de 9 de dezembro de 2021 (Rondonópolis, 2021). Considerava a formação de uma lista tríplice, a participação da comunidade escolar e a apreciação conjunta da Semed e do prefeito municipal. A condução, em cada unidade de ensino, ficou sob responsabilidade do Conselho Escolar.

A primeira configuração de diretores/as para o biênio 2022-2023 seguiu a classificação do voto, respeitando a escolha da escola. Todavia, após alguns meses começaram as trocas de gestores/as de unidades, e, conseqüentemente, a exoneração, descaracterizando e desvalorizando a participação de todos os segmentos da escola.

Um quantitativo considerável de diretores/as não exerceu a função na unidade escolar onde pleiteou o cargo, estabelecendo um vínculo com as autoridades municipais (prefeito, secretária municipal de educação e vereadores), contrariando a vontade expressa pelos membros da escola.

No final de 2023, com a publicação do Decreto nº 11.844, de 19 de dezembro de 2023 (Rondonópolis, 2023), o mandato dos/as diretores/as escolares da Rede Municipal foi mais uma vez prorrogado, alterando o prazo estabelecido pelo Decreto nº 10.525/2021. Apesar de seu discurso técnico, a aplicação do decreto ocorreu de maneira seletiva e sem critérios públicos objetivos, resultando em mudanças realizadas por livre nomeação do prefeito, o que esvaziou ainda mais a participação do coletivo escolar.

Em 2025, a administração municipal que assumiu a condução do Executivo local ratificou esse modelo centralizador, promovendo a nomeação de diretores/as por meio de portarias individuais, mantendo alguns nos cargos e substituindo outros, de acordo com critérios políticos e administrativos internos à Prefeitura e à Semecel. Evidencia a continuidade de indicações, em detrimento de práticas democráticas historicamente construídas no âmbito da gestão escolar.

4.2 A gestão como campo de disputa: interesses políticos e os limites da democracia escolar

A gestão escolar, enquanto espaço de articulação entre o político e o pedagógico, confronta diferentes modos de compreender a participação, o poder e a própria função da escola pública. Na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, essas divergências ganham forma na escolha da direção e no funcionamento dos colegiados, sobretudo do Conselho Deliberativo Escolar, instância que deveria assegurar a participação coletiva e a corresponsabilidade na condução da direção escolar.

Para Sander (2009, p. 76), o campo educacional brasileiro “[...] continua sendo [...] uma arena de disputas em que diferentes atores tratam de impor suas opções político-pedagógicas e suas categorias de percepção e interpretação”, cujos sentidos variam conforme os diferentes projetos de sociedade existentes.

A formalização legal de mecanismos como as eleições e os Conselhos Escolares não garante, por si só, a efetivação da gestão democrática. A experiência mostra que a democratização da escola depende de práticas cotidianas de participação e compromisso coletivo, e não apenas de dispositivos normativos.

Como afirma Lima (2018, p. 15), embora as leis democráticas constituam uma condição necessária, elas são “[...] insuficientes para garantir a democratização da gestão escolar”, uma vez que essa efetivação exige práticas organizacionais concretas e

compromissos político-pedagógicos que ultrapassem o plano jurídico-formal, contradição que orienta a discussão desenvolvida nesta subseção.

Em outras palavras, “[...] a mera eleição de diretor pela comunidade escolar não garante sozinha a instauração da gestão democrática dentro da escola” (Rondonópolis, 2016a, p. 25). Ainda assim, “[...] a eleição é democraticamente superior e, de resto, mais favorável à possível combinação entre práticas de democracia direta e práticas de democracia representativa nas escolas” (Lima, 2014, p. 1071).

A democracia se constrói pela participação, e, para Lima (2005):

É pela participação democrática que se constrói a democracia. É decidindo através da prática da participação que se aprende a participar e que se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política, a *coragem cívica* que nos impele a correr os riscos inerentes à participação activa [sic] (Lima, 2005, p. 76, grifos do autor).

Por outro lado, a nomeação de diretores/as pelas administrações públicas intensifica esse desafio, pois fragiliza o vínculo entre a gestão escolar e o corpo social da escola, ao subordiná-los/as às vontades políticas do Executivo local. Nesse modelo, o cargo passa a ser condicionado à lealdade institucional e à conveniência política, o que pode silenciar as vozes críticas e limitar a autonomia do/a gestor/a frente às demandas reais da escola.

O compromisso do diretor indicado é com a liderança que o indicou e não com a comunidade escolar, principal interessada nos serviços prestados pela escola. Dessa forma, instituir a indicação como a forma oficial para o provimento de diretores por meio de uma decisão judicial, além do caráter autoritário que esta prática encerra, significa ainda um retrocesso enorme pelo enfraquecimento de práticas democráticas que vinham se constituindo na educação [...] (Domiciano; Cossetin; Drabach, p.110, 2021).

Nessa perspectiva a nomeação pode comprometer tanto a representatividade quanto a liberdade de ação e expressão dos/as diretores/as, que, muitas vezes, se veem constringidos/as a agir consoante aos interesses externos da comunidade escolar, sob o risco de exoneração. A nomeação direta de diretores/as, sem consulta ou participação dos grupos que compõem o cotidiano escolar, desrespeita e fragiliza a construção de uma escola orientada pela participação, transparência e justiça social.

A construção de uma escola democrática requer compromisso coletivo, formação permanente e políticas públicas coerentes com os princípios da cidadania e da transformação social. Como ressalta Lima (2018, p. 19), “[...] a gestão democrática das escolas exigir [sic] tempo suficiente para a sua consolidação, também em termos de uma ruptura cultural e educativa com práticas autoritárias e heterónomas [sic] [...]”, o que torna primordial a continuidade de políticas públicas e a criação de condições reais para o exercício da

participação, superando práticas simbólicas e assumindo um compromisso real construído entre seus sujeitos.

Paro (2016, p. 24) acrescenta: “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”.

Isso significa que o fortalecimento da gestão democrática requer um olhar atento à realidade concreta das escolas e aos seres humanos que a compõem. Implica reconhecer que a escola pública só pode cumprir seu papel transformador se estiver alinhada aos interesses da classe trabalhadora, historicamente alijada dos espaços de poder e decisão.

Como afirma Paro (2016, p. 17), “[...] a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses [...] das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras”. A sua efetivação democrática está diretamente relacionada ao compromisso com a inclusão social, com a escuta dos sujeitos historicamente silenciados e com a promoção da justiça social no cotidiano escolar.

Em consonância com o exposto, é imprescindível compreender que a gestão democrática não se concretiza apenas pela via legal ou eleitoral, mas sobretudo pela postura ética, dialógica e participativa do/a gestor/a frente à comunidade escolar. A eleição, por si só, não basta, se não estiver acompanhada de práticas cotidianas que fortaleçam a autonomia e promovam o protagonismo coletivo.

Conforme Lima (2018, p. 25), “[...] a democracia na escola é também uma questão de grau, dependente de estruturas, regras, processos e práticas efetivas de eleição, colegialidade e participação na tomada das decisões [...]”. A democracia, no âmbito da escola, só se constitui por meio de práticas democráticas exercidas pela comunidade escolar.

Essa compreensão é salientada por Paro (2016, p. 22), ao afirmar que a participação democrática exige mais do que a simples execução de tarefas, pois sua essência está na “partilha do poder, a participação na tomada de decisões”, e não apenas em ações instrumentais. Reduzir a participação à execução, sem garantir espaços deliberativos, pode camuflar a ausência de democracia no cotidiano escolar.

Dessa forma, não basta apenas que o/a diretor/a escolar seja eleito/a; é preciso que atue por princípios como o diálogo, a escuta ativa, a transparência e a participação coletiva. “Reconhecemos que o papel determinante e de forte liderança democrática do diretor

possibilita a criação e desenvolvimento de uma escola orientada para a cidadania de todos, sem exclusão” (Rondonópolis, 2016a, p. 25).

Como bem assegura Santos (2014), pode-se dizer que

[...] a participação e a autonomia são princípios que precisam ser mais bem compreendidos na dimensão da conquista processual, adquirida pela comunidade escolar a partir das necessidades e da realidade da escola e não como uma mera formalidade com caráter ilusório ou aparente de democracia (Santos, 2014, p. 14).

Nos anos mais recentes, desde 2021, vem ocorrendo um enfraquecimento progressivo da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, em virtude do retorno sistemático das indicações políticas para os cargos de direção escolar. O que antes se configurava como uma tensão pontual em algumas unidades passou a se generalizar: todas as escolas da rede, as quais passaram a ter seus/suas diretores/as indicados/as politicamente, rompendo com a prática de eleições diretas institucionalizadas por décadas.

Isso não se deu de forma abrupta; desenvolveu-se em fases que oscilaram entre tentativas de participação democrática e períodos em que prevaleceram nomeações justificadas por argumentos administrativos, o que expõe a instabilidade e os limites de sua consolidação como prática nas escolas públicas municipais.

Como afirma Lima (2018, p. 19), a efetivação da gestão democrática exige não apenas leis e discursos, mas “[...] políticas públicas avançadas, coerentes e com continuidade [...]”, o que se mostra cada vez mais raro em razão de práticas gerencialistas e decisões verticalizadas.

A fragilidade dos Conselhos Escolares, a baixa institucionalização de processos participativos e a influência dos grupos no poder local demonstram que a democratização da gestão escolar está longe de ser unidimensional. Ao contrário, trata-se de uma construção marcada por contradições e permanências conservadoras, que colidem com o papel da escola pública como espaço coletivo, ético e politicamente comprometido com a formação cidadã.

A construção de uma gestão escolar democrática não se resume à eleição de dirigentes, mas exige um projeto político-pedagógico articulado, fundamentado em princípios ético-políticos e respaldado na participação efetiva dos atores da realidade escolar.

As estruturas autoritárias, a disputa entre interesses populares e privados e a fragilidade dos canais de participação ainda são questões centrais para pensar os rumos da gestão democrática na atualidade. Como enfatiza Lima (2018, p. 26), “Não é possível ensinar nem aprender a democracia [...] sob práticas elitistas e oligárquicas [...]”, o que impõe à escola o desafio de se afirmar como espaço coletivo, dialógico e alinhado com os direitos humanos e a formação cidadã.

A historicidade da gestão educacional na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis revela um processo marcado por avanços e retrocessos, conquistas e conflitos que expressam as tensões e disputas presentes no campo educacional, onde as conquistas democráticas permanecem sob constante ameaça e exigem vigilância e mobilização permanentes.

A efetivação da gestão democrática é um desafio contínuo, cuja superação requer a criação de condições concretas que fortaleçam o protagonismo da comunidade escolar, assegurando formação e espaços reais de deliberação e autonomia.

4.3 Um breve resgate da gestão pública em construção: quando o conflito fazia parte da democracia na educação

Esta subseção tem como propósito resgatar aspectos históricos da gestão educacional na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, buscando compreender como, em diferentes períodos, a prática democrática foi sendo construída e, mais recentemente, enfraquecida. Retomam-se experiências, movimentos e práticas que expressaram uma concepção comprometida com o diálogo, a participação e a defesa da escola como espaço de transformação social.

Ao retomar esse percurso, evito um relato meramente memorialístico ou uma reminiscência pessoal; priorizo, antes, uma reconstrução crítica da memória institucional e política da rede, na qual a vivência é reconhecida como dimensão legítima da pesquisa qualitativa. Esse resgate assume uma dimensão teórico-metodológica e interpretativa, indispensável à compreensão das rupturas democráticas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

As experiências vividas revelam que a construção da gestão escolar foi perpassada por práticas políticas e pedagógicas orientadas por princípios democráticos, ainda que permeadas por contradições. Registrar essa memória vívida, carregada de afetos, lutas e aprendizagens, significa reconhecer que, embora pertença ao passado, continua a inspirar reflexões sobre o sentido público e democrático da escola.

Lembro com clareza de um tempo em que a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis atuava em defesa da escola pública e dos direitos dos profissionais da educação. Havia um compromisso coletivo com os interesses pedagógicos da rede, acima das disputas políticas ou dos interesses administrativos de prefeito e secretário/a da vez. As decisões nasciam das necessidades reais das escolas, e não apenas de exigências administrativas ou partidárias.

Durante esse período, consolidaram-se lutas históricas, como a defesa da jornada de 30 horas semanais para os/as professores/as do Ensino Fundamental, conquista articulada com a força organizativa da Associação dos Diretores das Escolas Municipais de Rondonópolis (Adesmur) e do Sispmur.

Entre os/as secretários/as que atuaram com abertura ao diálogo e ao compromisso com os princípios democráticos, evidenciam-se iniciativas voltadas à autonomia administrativa e financeira da pasta e à valorização do magistério. A gestão ocorrida entre 1998-2000 defendeu a autonomia administrativa e financeira da educação, adotando medidas como a administração direta dos recursos da pasta, com autorização para assinatura de cheques em conjunto com o chefe do Executivo municipal, além da garantia do pagamento do décimo terceiro salário aos/às professores/as contratados/as.

Registro, ainda, a administração ocorrida entre 2002-2004, conduzida, à época, por uma professora efetiva da Rede Municipal de Ensino, que se posicionou ao lado dos/as servidores/as na luta e conquista da jornada de 30 horas semanais. De modo semelhante, a gestão realizada entre 2013-2016 manteve práticas alinhadas à gestão democrática, preservando o diálogo com as escolas e com a comunidade educativa.

Em outros momentos, embora algumas gestões não tenham assumido papel de liderança ativa nos enfrentamentos, não fecharam as portas para a participação da equipe político-pedagógica. Nessas ocasiões, a condução da política educacional foi possível graças à atuação coletiva dos departamentos, divisões e núcleos, que mantinham diálogo constante com as escolas e atuavam com relativa autonomia para pensar, propor e realizar ações educativas em parceria com a rede, e que também atuavam na luta por melhorias educacionais, mesmo que isso implicasse, por vezes, em embates calorosos e enfrentamentos internos com a própria Secretaria de Educação.

A pedagogia do conflito se fazia presente, e não a pedagogia do consenso, que, nos tempos atuais, tem atenuado as diferenças e encoberto contradições sob a aparência de uma harmonia produzida pelo discurso técnico. Era comum, naquele período, ver o salão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) completamente lotado, com representantes paritários das escolas, do sindicato e da secretaria, debatendo as normativas que orientariam o ano letivo, as políticas pedagógicas, os projetos formativos e as ações de formação continuada para professores/as e gestores/as escolares.

Havia uma relação educacional de proximidade político-reflexiva com a universidade pública, então Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis

(UFMT/CUR), posteriormente, Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), fortalecendo a interlocução entre teoria e prática pedagógica (práxis).

Os departamentos, divisões e núcleos da Secretaria atuavam com autonomia em relação à rede, mantendo diálogo direto com as escolas e possibilitando uma gestão mais sensível às localidades. Primava-se por concepção democrática, valorizando o diálogo com a categoria, a participação da comunidade escolar e o compromisso com a qualidade social.

A atuação não era engessada nem burocratizada: cada setor tinha clareza de sua função pedagógica, administrativa e de formação, o que favorecia respostas mais rápidas e adequadas às demandas educacionais. Os/as professores/as tinham liberdade para escolher os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação (PNLD/MEC), em diálogo com suas equipes e nas necessidades dos/as estudantes, o que reafirmava a valorização do profissional no processo de ensino-aprendizagem.

Entre 2005 e 2008, a Semec alterou a nomenclatura dos cargos de *coordenadores/as* de departamentos, divisões e núcleos para *gerentes*, numa tentativa de aproximar da estrutura organizacional de empresa. Apesar dessa mudança simbólica, marcada por uma linguagem mais técnica e administrativa, as equipes da Secretaria continuaram valorizando o trabalho coletivo e mantendo práticas de diálogo com as escolas e a construção de propostas em parceria com a rede.

A ruptura mais acentuada nesse modelo participativo teve início em 2021 e permanece em curso. Desde então, vem consolidando uma governança centralizadora e autoritária, expressa pela nomeação de diretores/as escolares sem o envolvimento da comunidade, imposição de materiais estruturados, restrição da autonomia pedagógica e enfraquecimento dos espaços coletivos de diálogo e deliberação. A condução da rede passou a seguir uma administração distante das escolas, rompendo com a tradição de diálogo e construção coletiva que havia sido cultivada, com diferentes intensidades, ao longo de décadas.

O fortalecimento desse arranjo centralizador tem afetado o trabalho pedagógico das escolas. A padronização curricular, o uso obrigatório de materiais estruturados e a limitação das escolhas docentes reduzem a autonomia pedagógica e distanciam o currículo das realidades socioculturais dos/as estudantes. Enfraquece práticas coletivas de planejamento e restringe a capacidade das escolas de criar propostas contextualizadas e críticas.

A centralização das decisões atinge os espaços de participação. A desconsideração dos conselhos, fóruns e colegiados fragiliza relações de confiança e reduz o papel deliberativo da comunidade escolar. As deliberações tomadas de maneira externa e verticalizada diminuem a

corresponsabilidade e o envolvimento coletivo na definição dos rumos da educação pública municipal.

Faço parte de uma rede em que dizer *sou da rede* era sinônimo de pertencimento, de compromisso com a escola pública e com o coletivo que a sustentava. Havia orgulho em ser identificado pela escola de origem, em cultivar vínculos com os bairros em torno da escola, com os espaços comunitários, com os/as estudantes, com os pais, com as mães e com os/as colegas de trabalho. Ser da rede significava fazer parte de uma construção coletiva.

Nos últimos anos, porém, o próprio termo *ser da rede* passou a ser ressignificado pela administração, reduzido a um vínculo institucional genérico, desvinculado das escolas e de suas dinâmicas cotidianas. Ser da rede, nesse novo uso, não exige mais compromisso com a comunidade escolar específica, nem reconhecimento de vínculos históricos com o social em que a escola está inserida.

O que antes era identidade, hoje é tratado como disponibilidade funcional, como se os profissionais pudessem ser deslocados a qualquer momento, sem voz, sem história, sem identidade institucional reconhecida. Isso corrói o sentido de pertencimento e a construção de um projeto coletivo de educação.

Esse esvaziamento do pertencimento coletivo se reflete na forma como as decisões têm sido tomadas pela administração municipal. Normativas são impostas de forma unilateral, sem qualquer consulta aos representantes das escolas, dos/as servidores/as ou do sindicato. Essa postura impacta o sentido democrático e transforma a Secretaria em um órgão desconectado das escolas.

Havia um projeto coletivo de educação pública que vislumbrava a consolidação de uma política de Estado, construída com diálogo, conflito legítimo e participação efetiva. Os conflitos eram reconhecidos como parte do processo democrático e da busca coletiva por uma escola pública melhor, mais justa e verdadeiramente emancipadora.

É importante realçar que a participação não é espontânea; constitui-se historicamente nos aprendizados e mobilizações coletivas. Por isso, a preservação da memória institucional e o fortalecimento do pertencimento da rede são fundamentais para restabelecer práticas de gestão escolar democrática, mesmo diante de retrocessos e pressões centralizadoras.

Ter pertencimento à comunidade escolar significa reconhecer-se como parte de uma coletividade que compartilha histórias, responsabilidades e necessidades concretas. Quando esse vínculo é valorizado, o trabalho pedagógico e a gestão escolar ganham direcionamento comum, pois as ações passam a responder às demandas reais dos sujeitos que compõem a escola.

Essa proximidade favorece escolhas mais sensíveis, políticas mais justas e práticas mais qualificadas, já que aqueles que vivem o cotidiano da escola compreendem seus desafios, potencialidades e expectativas. Alimenta-se, assim, o pertencimento à Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, entendido como compromisso com um projeto educacional construído historicamente e orientado pelo interesse público e comunitário.

Fortalecer laços com a comunidade torna-se, portanto, condição essencial para sustentar a democracia escolar, pois garante decisões comprometidas com a vida cotidiana da escola e com o direito de todos a uma educação de qualidade social.

5 CONCEPÇÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR DAS DIRETORAS DAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS-MT: ANÁLISE REFLEXIVA

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções de gestão escolar das diretoras do Ensino Fundamental e suas implicações no contexto educacional da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. Por isso, organizei a análise dos dados empíricos em três eixos temáticos, distribuídos em seções articuladas aos objetivos específicos do estudo: concepções de educação, escola e gestão escolar; implicações das concepções de gestão escolar no cotidiano das práticas diretivas; reflexão entre as concepções identificadas e suas implicações no Ensino Fundamental.

Esses eixos analíticos emergiram dos relatos descritivos, das entrevistas semiestruturadas e da roda de conversa com as diretoras participantes, registrando traços da atuação prática e as representações teóricas e ideológicas que a sustentam.

O primeiro eixo discute as concepções de educação, escola e gestão escolar das participantes, que orientam suas ações no cotidiano da direção. Ao expor como as diretoras compreendem o papel social da escola, os sentidos atribuídos à educação e a condução do trabalho pedagógico, esta seção se articula com o objetivo específico: identificar as concepções que norteiam as diretoras do Ensino Fundamental no processo de organização e gestão da escola.

O segundo eixo analítico explora as implicações das concepções de gestão escolar no cotidiano das práticas diretivas. Examina como essas concepções influenciam a organização da escola, as formas de tomada de decisão, a interação com a equipe pedagógica, a participação e o vínculo com a comunidade. Essa análise se articula ao objetivo específico da pesquisa: discutir as implicações resultantes das concepções identificadas sobre gestão escolar.

O terceiro e último eixo propõe um movimento reflexivo entre as concepções identificadas e suas implicações no Ensino Fundamental. A intenção é estabelecer relações que possibilitem compreender como as concepções contribuem para a consolidação, ou limitação, de práticas democráticas e pedagógicas na escola pública. Esta reflexão está associada ao objetivo específico, que consiste em estabelecer relações reflexivas entre as concepções de gestão escolar e as implicações para o contexto educacional do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a organização dos dados empíricos segundo esses três eixos temáticos visa garantir uma análise coerente com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico-metodológico adotado. Cada eixo busca aprofundar um aspecto específico da gestão escolar, compreendendo como as concepções e práticas da direção influenciam o cotidiano educacional nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino Rondonópolis-MT.

5.1 Educação, escola e gestão escolar: concepções que norteiam a direção escolar

Para a análise das concepções das participantes da investigação, parto da compreensão de que a concepção de gestão escolar está vinculada às concepções de educação e de escola, sendo impossível dissociá-las. Isso porque a forma como compreende a escola, seu papel social, suas finalidades e sua organização guarda correspondência à maneira como concebe a gestão que nela acontece.

Não é possível pensar essa relação isoladamente, mas como uma articulação dialética, refletindo as intencionalidades e tensionalidades econômicas, pedagógicas, políticas e culturais que orientam a prática educativa no interior da instituição escolar. Em síntese, a gestão escolar está fortemente ancorada nas concepções de educação e de escola que se manifestam nas práticas cotidianas, o que reforça sua natureza indissociável.

Considerando essa indissociabilidade, parte-se para a escuta das participantes da pesquisa, cujas expressões revelam concepções construídas na vivência cotidiana e atravessadas por dimensões históricas, sociais, culturais e subjetivas. As falas a seguir ilustram suas compreensões de educação:

O conhecimento que eu tenho sobre educação é que a educação transforma a vida das pessoas. É por meio dela que vemos a sociedade ser transformada para melhor — a vida das pessoas, das famílias, tanto em aspectos materiais quanto, principalmente, no conhecimento. [...] Mesmo trabalhando com crianças pequenas, buscamos levar esse entendimento, dentro da faixa etária delas, para que compreendam também a importância da educação. [...] O que trabalhamos na escola, com as práticas pedagógicas, é o conhecimento das disciplinas, sim, mas sempre levando para a prática social, para que esse conhecimento faça sentido para o mundo e para a vida (Flor-de-lótus, entrevista, abr. 2025).

Educação faz parte da minha vida. Educação é algo que, ao nascer, você já recebe de alguém. [...] Então, na concepção, a gente começa a se educar e a educar esse ser. [...] A educação é pra uma vida toda. [...] Essa educação é no ventre, é em casa, é na igreja, é no parque. Que essa educação não perpassa só pela escola. A educação é globalizada. [...] A escola ensina, e, em alguns momentos, ela educa. E é nisso que a gente está se perdendo. [...] Eu sou de uma família tradicional, onde o pai não tinha nenhuma instrução sistematizada, mas foi uma pessoa de um conhecimento gigante, que ensinava a gente a ler e escrever antes de vir pra escola. [...] Eu era uma criança que sabia o mês, o dia e o ano que nasci, sabia o nome do meu pai completo, da minha mãe, dos meus irmãos, a rua, o bairro, a cidade, o país. [...] Hoje, as famílias

não param pra ensinar esses conhecimentos preliminares. [...] São referências que as crianças não têm mais. E são referências de conhecimento, de aprendizagem, de educação. E que a escola está tendo esse papel: o de educar, também, e trazer essas aprendizagens primárias (Margarida, entrevista, maio 2025).

Educação, para mim, é um sistema. No caso das instituições, é organizado pelo currículo, pelo currículo estabelecido, do qual vamos trabalhar as disciplinas, os conceitos, na construção e formação do cidadão. A educação não acontece só no contexto escolar, acontece fora também. Por isso, a importância do currículo, tanto o estruturado como o currículo oculto. A educação acontece na base desses dois currículos, acontece nesses dois momentos. Então, é esse sistema estruturado, trabalhado, pensado, visando à formação do cidadão (Minirrosa, entrevista, maio 2025).

A educação, para mim, acima de tudo, é um ato de amor. [...] A gente precisa amar, gostar daquilo que faz. [...]. É um processo de muita responsabilidade, de compromisso e comprometimento. Para que a educação aconteça dentro de uma unidade, é preciso uma equipe engajada. [...] Esse ato de educar acontece em todos os espaços: na família, nas instituições, nas igrejas, nos espaços sociais e religiosos. [...] A educação é muito ampla, não acontece só na escola. [...] No espaço escolar, ela é mais estruturada, com legislações e documentos. Lá fora, acontece de forma mais solta, mais informal (Orquídea, entrevista, abr. 2025).

Eu vejo a educação como algo integral, que começa desde o portão, com quem recebe as nossas crianças. A educação começa ali, no bom atendimento. As pessoas que trabalham fazendo a alimentação também estão educando, não só os professores. É necessário que o diretor, o coordenador e toda a equipe estejam envolvidos. Para que a gente tenha uma educação de verdade, ela precisa começar desde o princípio, com toda a equipe comprometida (Rosa-do-deserto, entrevista, abr. 2025).

As concepções de educação expressas pelas diretoras trazem nuances que vão além da compreensão tecnicista da escola como espaço restrito à instrução. Em suas falas, delineiam-se sentidos associados à formação humana, à transformação social e ao desenvolvimento de vínculos no cotidiano escolar.

Como afirma Flor-de-lótus (Entrevista, abr. 2025), “[...] a educação transforma a vida das pessoas; é por meio dela que vemos a sociedade ser transformada para melhor [...], levando para a prática social, para que esse conhecimento faça sentido para o mundo e para a vida”.

Esse entendimento evidencia uma concepção que a compreende como prática social, vinculada à transformação da vida e da realidade, em diálogo com a comunidade escolar e com os significados produzidos na experiência cotidiana. Alinha-se ao referencial teórico que sustenta esta pesquisa, especialmente ao considerá-la como prática social e como formação humana (Brandão, 2003; Freire, 2006; Paro, 2016; Leal, Silva e Garske, 2020), ressaltando sua dimensão ética, política, formadora e transformadora.

As diretoras expressam a ideia de que a educação não está restrita aos espaços escolares nem se limita às ações do professor em sala de aula. Como pondera Brandão (1981, p. 9), “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único

lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

A presença nos gestos cotidianos, nas relações interpessoais e nas experiências comunitárias, narradas pelas participantes, confirma a amplitude do ato educativo coletivo, histórico e cultural. Essa compreensão ganha ainda mais força ao analisarmos as falas das participantes, que a associam à formação integral do ser humano e à sua inserção crítica no mundo.

Essa visão dialoga com a percepção de Franco (2008):

[...] a Educação tem por finalidade a humanização do próprio homem e deve ser um instrumento que permite ao educando ressignificar sua humanidade, redescobrir seu lugar no mundo, amalgamar-se com sua cultura, fazer-se um elemento dela e transformar essa cultura à medida que a apreende e se transforma como elemento dela (Franco, 2008, p. 137).

Para que ocorra a transformação social, é necessário que haja uma educação emancipadora, que ultrapasse o campo instrumental e se oriente pela construção de uma subjetividade democrática e crítica (Freire, 2006; Paro, 2016). Que seja capaz de promover a autonomia e de fomentar a participação consciente na construção de uma nova realidade, na qual os/as estudantes se reconheçam como protagonistas do processo educativo e da mudança social, atuando como sujeitos críticos e transformadores.

Margarida (Entrevista, maio 2025), por sua vez, relewa o papel da família na formação dos filhos e critica a perda de referências básicas nas gerações mais jovens, ressaltando a necessidade de retomar o vínculo entre a educação escolar e a familiar. Para ela, a escola tem assumido responsabilidades que antes cabiam à família, ocasionando uma sobrecarga institucional que interfere diretamente em sua função social.

E ao afirmar que a escola ensina e, eventualmente, também educa, Margarida compreende que isso está se perdendo. Ao lembrar da própria infância, indica que sabia informações básicas da família, nomes, endereços, coisas que, hoje, as famílias não se preocupam em ensinar. Assim, ela assinala uma mudança histórica nas dinâmicas familiares e problematiza a dicotomia entre ensinar e educar e expõe uma possível inversão de papéis, em que a escola passa a ocupar espaços que deveriam ser vivenciados com a família, com a comunidade e sociedade em geral.

Contudo, é inegável o papel que cabe à escola no processo educativo, em que deve assumir sua função formadora, mesmo nas lacunas deixadas por outros espaços educacionais, articulando ensino e educação como dimensões inseparáveis de uma pedagogia verdadeiramente emancipadora. Nesse sentido, é preciso “[...] *criar as possibilidades para a*

sua própria produção ou a sua construção” Freire (2006, p. 47, grifos do autor), reafirmando que educar não é transferir saberes, mas possibilitar que os/as estudantes se constituam como protagonistas do conhecimento.

Minirrosa (Entrevista, maio 2025) compreende a educação como um sistema estruturado, vinculado ao currículo oficial e ao currículo oculto, pontuando que existe um documento normativo e outro que se materializa no cotidiano escolar. Além disso, evidencia que ela também acontece em espaços não formais e informais.

A partir dessa compreensão, destaco que o currículo não apenas orienta; igualmente delimita e direciona as ações dos/as estudantes na construção de seus conhecimentos. Reflete uma visão que considera tanto a organização institucional quanto as dimensões implícitas da formação da população. Suscitam questões fundamentais: ocultar o quê? Para quem? Com quais efeitos?

O currículo carrega intencionalidades, explícitas e implícitas, que influenciam a forma como o conhecimento é construído, ressignificado ou adaptado no cotidiano escolar. Torna-se urgente repensá-lo criticamente, com vistas à sua função social e formadora. Por isso, precisamos “[...] de um currículo que expanda e fortaleça as oportunidades emancipatórias” (Franco, 2021, p. 738), pois a emancipação requer um currículo que promova a autonomia, reforce a solidariedade e estimule a construção crítica do conhecimento.

Orquídea (Entrevista, abr. 2025) entende a educação como ato de amor, marcado por responsabilidade, compromisso e engajamento coletivo. Sua visão sublinha a importância do vínculo afetivo, do envolvimento da equipe escolar e desse fenômeno vivo que acontece em todos os espaços sociais. Como prática essencialmente humana, não deve ser dissociada dos sentimentos e emoções, e tampouco deve reprimir os desejos e os sonhos, submetendo-os a posturas autoritárias ou reacionárias (Freire, 2006).

No entanto, é preciso salientar que o afeto, embora fundamental, não pode ofuscar a necessidade de uma compreensão crítica sobre o trabalho docente e a valorização profissional. O compromisso afetivo precisa caminhar lado a lado com a luta por condições dignas de trabalho e reconhecimento político e social da docência.

Rosa-do-deserto (Entrevista, abr. 2025) reforça a ideia da educação como prática integral, que envolve toda a comunidade escolar, desde a recepção no portão até o atendimento nas rotinas do cotidiano. E isso exige um compromisso coletivo, abarcando desde os pequenos gestos até as ações pedagógicas sistematizadas. Há a percepção de que todos que atuam na escola são educadores e podem contribuir com o processo educacional (Brandão, 2003, 2007; Freire, 2006).

Ademais, é necessário reconhecer o papel específico do/a professor/a na construção do conhecimento, na promoção da reflexão crítica dos conteúdos em diálogo com a realidade, articulando permanentemente teoria e prática.

As ideias elencadas revelam o caráter multifacetado das concepções das diretoras, que se situam entre a reprodução de referências instituídas e o desejo de uma prática pedagógica mais crítica e emancipadora. Essa ambivalência reflete as condições históricas e institucionais da escola pública, marcada por dilemas entre o fazer pedagógico cotidiano e o ideal de uma formação humana libertadora.

Apesar das diferentes ênfases, suas compreensões apontam para uma educação ética, humana e comprometida com a formação dos/as estudantes, ao mesmo tempo em que surgem desafios como a fragilidade dos vínculos familiares, a sobreposição de funções, as tensões entre o currículo oficial e o oculto, e a dificuldade de alinhar prática e discurso.

Com base no método dialético, compreendo que tais concepções não são estáticas nem totalizantes, mas manifestações históricas, inacabadas e contraditórias, nas quais emergem tanto potencialidades transformadoras quanto resquícios de práticas conservadoras. É nesse movimento que se constrói o conhecimento, como práxis situada, viva e aberta à reinvenção dos sentidos nas escolas públicas.

Tomando como base o diálogo reflexivo com as afirmações das participantes da investigação, é possível inferir que as compreensões de educação apresentadas pelas diretoras refletem diretamente suas concepções de escola. Mais do que um local de organização de conteúdos e aplicação de currículos, ela é entendida como um espaço vivo, de construção de vínculos, convivência e formação humana.

Configura-se, portanto, como território de experiências, afetos, conflitos e práticas sociais, no qual o conhecimento adquire sentido. É nessa dinâmica concreta que se manifestam suas percepções sobre o papel social da escola e os desafios enfrentados com currículos engessados, normas legais e realidades escolares diversas.

A escola é o espaço onde o conhecimento acontece. É o espaço das vivências, das relações, do conhecimento, das trocas de experiência, é o espaço onde a educação formal acontece (Flor-de-lótus, entrevista, maio 2025).

Eu penso que [...] escola é esse ensinamento sistematizado. É esse ensinamento que dá asas para as crianças, para conhecer o mundo através da leitura, através da escrita. [...] Hoje, as crianças estão perdidas nessa questão do papel social da escola. Porque os pais esperam da escola essa educação globalizada – que é de primeira mão, desde a concepção, da própria família. [...] Quando a gente recebe a criança no Fundamental, a gente vai começar do zero. É como se a gente estivesse numa rede municipal universalizada, e tivesse duas redes dentro de uma: a da Educação Infantil e a do Ensino Fundamental. [...] Por anos, eu me vi com muitas dificuldades. Quando eu recebo as crianças da Educação Infantil, é como se elas estivessem de um

lado do planeta, e tem o Mar Vermelho... e elas vão atravessar. E, quando atravessam, é um mundo que elas não conhecem. [...] Eu penso que, no último ano, a criança tinha que se adentrar nessa rotina do Ensino Fundamental. [...] Não existe uma Educação Infantil e agora um Ensino Fundamental. Existe um ensino de rede. [...] E com essa quebra, sem essa transição, perdemos um tempo considerável nessa ponte (Margarida, entrevista, maio 2025).

Olha, a escola que eu queria não é a que nós temos hoje, mas a que nós temos hoje é a estruturação de quatro paredes, onde o professor está ali, trabalhando com o currículo organizado. [...] Nós trabalhamos com o ciclo de formação humana, com atividades já pré-descritas, não pela BNCC⁷, mas pela DCM⁸ da educação do município, que temos que seguir. [...] Então, é uma escola ainda um pouco segregada, meio fechada. Eu tenho um outro conceito de escola, uma escola mais aberta, onde se possa dialogar, ir construindo, trabalhando com coisas mais práticas com as crianças, não seguindo aquele currículo fechado, engessado, que visa sempre a questão das avaliações (Minirrosa, entrevista, maio 2025).

Olha, além de ser um espaço onde acontece a educação, é um espaço de interação social, de aprendizado mesmo, em todos os sentidos. Não só dentro do currículo, essa questão mais formal, mas no geral: com as crianças, com os estudantes e com os adultos. [...] É aprendizado para a vida, aprender a conviver com o outro, aprender a respeitar o outro – tanto criança com adulto, adulto com criança, eu com os meus pares, os meus pares comigo. Eu vejo o espaço escolar dessa forma: com troca de experiência (Orquídea, entrevista, abr. 2025).

Escola é um ambiente muito especial, um lugar que eu amo e onde me sinto bem. Eu penso nela como um espaço acolhedor, que recebe as crianças e suas famílias. É importante que as crianças se sintam à vontade, felizes, que gostem da escola e até prefiram estar lá do que em casa. [...] Muitas crianças da zona rural ficam, e outras também querem ficar, porque gostam. Para mim, escola é esse lugar acolhedor, que abraça todo mundo (Rosa-do-deserto, entrevista, abr. 2025).

Essas visões refletem diretamente como as gestoras concebem a escola. Não se trata apenas de um espaço de ensino sistematizado, mas de um lugar de pertencimento, acolhimento e convivência. Flor-de-lótus (Entrevista, maio 2025) afirma que “A escola é o espaço [...] das vivências [...], das trocas de experiências, [...] onde a educação formal acontece”, e Rosa-do-deserto (Entrevista, abr. 2025) a descreve como “[...] um ambiente muito especial [...], que abraça todo mundo”, evidenciando o desejo de uma escola humanizada e inclusiva.

Margarida (Entrevista, maio 2025) a concebe como espaço de ensino sistematizado, “[...] que dá asas para as crianças, para conhecer o mundo através da leitura, através da escrita”, mas também expressa um profundo incômodo com a desarticulação entre a Educação

⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica em todo o país. Embora traga a proposta de garantir equidade e qualidade, concordo com autores como Freitas (2018), que criticam seu caráter prescritivo e centralizador, o enfraquecimento da autonomia docente e a padronização dos currículos, desconsiderando as diversidades regionais e culturais. Entendo que a BNCC se alinha a uma lógica performativa e tecnicista, que limita a escola como espaço de formação crítica e emancipada.

⁸ A Diretriz Curricular Municipal (DCM) é um documento que orienta a organização pedagógica da educação no âmbito do sistema municipal de ensino, considerando as especificidades locais e os princípios da legislação educacional brasileira.

Infantil e o Ensino Fundamental. Ao narrar a transição escolar como uma travessia do “Mar Vermelho”, para expressar a sensação de que as crianças percorrem um caminho desconhecido, revela as lacunas de continuidade e a sensação de ruptura entre etapas da educação básica que deveriam estar integradas em uma mesma rede. Aponta para a necessidade de maior diálogo curricular e de políticas de transição mais sensíveis às infâncias.

Minirrosa (Entrevista, maio 2025) contrasta o modelo escolar vigente com sua visão de escola ideal. “[...] A escola que eu queria não é a que nós temos hoje [...]”, diz, ao criticar a estrutura fechada, pautada em currículos engessados e avaliações padronizadas. Ao mesmo tempo, revela um desejo por uma escola mais aberta ao diálogo, à experimentação e à construção coletiva do conhecimento.

Esse olhar também está em Orquídea (Entrevista, abr. 2025), que a enfatiza como espaço de interação e aprendizagem para a vida, bem como reforça o anseio por uma educação centrada nas relações e no desenvolvimento humano. A coexistência do descontentamento com o presente e da projeção de um futuro desejado desvela a dinâmica dialética entre a escola real e a possível. Essa oscilação entre denúncia e esperança expõe a oposição dialética do processo educativo: a disputa entre permanência e transformação.

A contradição entre a escola vivida e a desejada demonstra que, ao mesmo tempo em que persistem os limites impostos por estruturas rígidas, currículos normativos e um modo de funcionamento marcado por práticas excludentes, também se manifesta a negação dessa realidade, por meio do desejo de uma escola mais aberta, dialógica, inclusiva e atenta às demandas reais dos/as estudantes. Longe de constituir um obstáculo absoluto, essa crise pode ser compreendida como parte do movimento de contradição de reprodução e de transformação.

O desconforto com a escola “engessada” e “fechada” (Minirrosa, entrevista, maio 2025) coexiste com práticas de acolhimento, de reflexão e reinvenção cotidiana que, mesmo adversas, assinalam para um compromisso com a formação humana e com a justiça social. Como aponta Paro (2016), a escola pública pode ser, simultaneamente, expressão das contradições sociais e meio para superá-las, desde que se assuma como espaço de diálogo, participação e emancipação.

Essa tensão remonta, em parte, às marcas de um modelo tradicional de escola, centrada na figura do professor e no conteúdo sistematizado. Como destaca Saviani (1987, p. 50), “[...] o ensino tradicional se propunha transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, [...] sistematizados e [...] incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis porque esse tipo de ensino [...] se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico [...]”.

Em face do exposto, Paro (2008, p. 48) reitera que a escola tradicional “[...] acredita que seja possível ensinar o conceito diretamente, sem levar em conta toda a subjetividade do educando e sua participação ativa no processo”, o que reforça uma prática pedagógica distante das reais necessidades formativas dos/as estudantes.

É mister romper com a concepção de escola bancária, criticada por Freire (2005), na qual o/a estudante é visto/a como recipiente vazio a ser preenchido por conteúdos prontos, descontextualizados e distantes de sua realidade. Essa prática nega a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo discente, restringindo o potencial emancipador da educação. Como alerta o autor, “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (Freire, 2005, p. 66, grifos do autor).

Para que se torne, de fato, um espaço formador e transformador, é preciso transcender a simples transmissão e favorecer a participação ativa, tanto do educador quanto do educando. Esse movimento de crítica e superação, ainda que fragmentado e condicionado pelas realidades escolares, revela a presença da esperança como força pedagógica. Como nos alerta Paro (2016, p. 15), “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí”, ou seja, é na realidade concreta que se constrói a ruptura com modelos excludentes e de afirmação de práticas emancipatórias.

A compreensão sobre gestão escolar está intimamente relacionada à escola que defende: uma escola humanizadora, aberta ao diálogo e atenta às necessidades reais da comunidade ou uma escola reprodutora da ideologia dominante e legitimadora da injustiça social (Paro, 2006). Na prática educacional, as diretoras desenvolvem ações de administração para a eficiência econômica, administração para a eficácia pedagógica, administração para a efetividade política e administração para a relevância cultural, conforme os seus critérios de valorização no processo educativo (Sander, 1995, 2007, 2009).

Nas manifestações advindas de suas experiências concretas e vivências cotidianas no espaço educacional, as participantes expressam diferentes compreensões e sentidos à gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

Flor-de-lótus (2025) compreende a gestão escolar como uma missão que articula ações administrativas, pedagógicas e financeiras, em parceria com o Conselho Deliberativo Escolar, e que também envolve o cuidado com o espaço escolar, os profissionais, as crianças e a comunidade. Em seu relato descritivo e entrevista, afirma:

Entendo que gestão escolar é um conjunto de ações administrativas e pedagógicas, buscando, em primeiro lugar, a qualidade da escola, utilizando com clareza e

transparência, juntamente com o Conselho Deliberativo Escolar, os recursos federais e municipais, promovendo um ambiente agradável no garantir da aprendizagem das crianças. A gestão escolar ainda vai além, sendo o gestor quem também lida com relações interpessoais para manter um clima de respeito, profissionalismo e ética dentro da instituição de ensino. Gestão escolar, a meu ver, vai muito além do administrativo, sendo necessário estar sempre com o foco no pedagógico e ser participativo no desenvolvimento de projetos e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem (Flor-de-lótus, relato descritivo, maio 2025).

Gestão escolar, eu defino como uma missão. Eu realmente a vejo como uma missão, e, a partir do momento em que um professor, um docente, assume o cargo de gestor escolar, é preciso estar ciente de que será necessário gerir uma escola, a parte financeira, as pessoas, ou seja, é uma gestão em todos os sentidos. Coordenar, administrar, gerenciar, delegar... são tantos verbos que envolvem a gestão escolar. Mas, o mais importante, o que eu considero como a função principal, é a administração (Flor-de-lótus, entrevista, maio 2025).

Rosa-do-deserto (2025) apresenta uma concepção de gestão escolar que combina responsabilidade técnico-administrativa, financeira e pedagógica com princípios de participação coletiva. Sua compreensão articula planejamento, organização e direcionamento escolares à participação efetiva da comunidade, comprometida com o diálogo, a transparência, a inclusão, o cuidado e a eficiência no uso dos recursos. Para ela,

É um conjunto de processos que envolvem o planejamento, organização, direcionamento de atividades escolares, baseado na participação coletiva da comunidade, incluindo crianças, famílias, professores e demais profissionais da educação, valorizando o diálogo, a transparência, a cooperação, buscando tornar um ambiente mais justo e inclusivo voltado para a melhoria da qualidade da educação (Rosa-do-deserto, relato descritivo, abr. 2025).

A gestão escolar precisa ser muito ampla. É necessário gerenciar não apenas a parte pedagógica, mas também toda a equipe e os recursos financeiros da escola. Por exemplo, a merenda escolar jamais pode faltar, isso é prioridade. Quando as verbas chegam, é preciso saber destiná-las corretamente, aproveitá-las da melhor forma possível, sem desperdício e sem devolução. Portanto, a gestão não pode focar apenas em um aspecto; ela exige um olhar atento para o todo (Rosa-do-deserto, entrevista, abr. 2025).

Orquídea (2025) assume uma visão que integra os aspectos administrativo, financeiro, pedagógico e gestão de pessoas para o bom funcionamento da escola e da qualidade de ensino. Para ela, o gestor não apenas orienta, mas também caminha junto, abre caminhos, impulsiona e motiva a equipe a acreditar que é possível alcançar os objetivos coletivos. Enfatiza uma liderança que conduz pelo exemplo, promovendo a construção de soluções de forma colaborativa e encorajadora. Sua fala:

Gestão escolar é administrar uma escola envolvendo os eixos: administrativo, financeiro, pedagógico e gestão de pessoas com o objetivo de garantir o bom funcionamento da unidade e a qualidade de ensino (Orquídea, relato descritivo, abr. 2025).

Eu vejo a gestão escolar como um fio condutor, como uma pessoa, como algo que conduz, que vai ali à frente: mostrando caminho, abrindo ali, portas, mostrando soluções, mostrando que é possível, impulsionando. [...] Não só de mostrar o que tem que se fazer, mas de ir mostrando que é possível, ir fazendo e impulsionando, dizendo: olha, vamos! É possível. Vamos, que isso pode acontecer (Orquídea, entrevista, abr. 2025).

Margarida (2025) concebe a gestão escolar como um processo que supera a dimensão burocrática e administrativa, priorizando o fazer pedagógico integrado às relações interpessoais e ao desenvolvimento da comunidade escolar. Deve ser acolhedora, participativa, dialógica e empática, valorizando o trabalho coletivo e rompendo com o convencionalismo.

Sua visão destaca a liderança pelo exemplo, na qual o/a gestor/a participa ativamente das atividades cotidianas da escola, reforçando que não existem limites fixos de função, mas se estende do portão até a sua pessoa, promovendo uma cultura de colaboração e pertencimento. Aponta, em seu relato descritivo e entrevista, o seguinte:

Gestão escolar no cotidiano da escola. O fazer pedagógico e a gestão devem perpassar as relações interpessoais e o desenvolvimento integral dos membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, funcionários e pais. Uma gestão que busca criar um ambiente acolhedor e participativo, onde todos se sintam valorizados e engajados no processo educativo. Uma gestão que valorize a construção de relações saudáveis e colaborativas entre todos os membros da comunidade. É essencial que haja diálogo constante e transparência, com espaços para escutas e trocas de ideias, respeitando as diferenças de cada um. A empatia e o acolhimento são fundamentais para criar um ambiente seguro e acolhedor (Margarida, relato descritivo, maio 2025).

Quando a pessoa pensa em gestão, a maioria pensa logo naquela figura que cobra, que realiza com eficácia os trabalhos direcionados na execução de verbas, do cotidiano, da parte burocrática mesmo... uma gestão no estilo “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Eu vejo gestão numa liderança muito além do que talvez, na eficácia, as pessoas acreditem. [...] Na gestão eu primo pra tudo, eu sou a primeira. Se eu venho fazendo, o meu grupo não acha um absurdo fazer. [...] Muitos momentos na gestão eu capinei, limpei, rastelei, varri, lavei menino que fez cocô, limpei a sala com vômito. Porque, para mim, liderança é fazer junto. [...] Dentro da educação, todos os trabalhos são função. De quem está à frente ou de quem está junto. Gestão é isso: não ter o limite da função. [...] É do portão até a minha pessoa (Margarida, entrevista, maio 2025).

Minirrosas (2025), por sua vez, traz uma concepção que compreende a gestão escolar assentada em um viés democrático e coletivo, que envolve as dimensões administrativa, financeira e pedagógica para o bom desempenho e a educação de qualidade. Vai além das responsabilidades do/a gestor/a ou do conselho escolar, sendo construída com a participação ativa de toda a comunidade escolar: professores, servidores, estudantes e famílias.

O diálogo, a transparência, a honestidade, a sinceridade e o respeito são princípios que orientam a prática, ressaltando uma atuação profissional, sensível e humana, que favorece a

formação de cidadãos solidários, responsáveis e conscientes do valor do outro. Nas palavras de Minirrosa (2005):

Gestão escolar refere-se às práticas: administrativa, financeira e pedagógica, permitindo o bom funcionamento da escola, visando promover uma educação de qualidade, que valorize e respeite todos dentro da unidade escolar. É poder dialogar com a comunidade escolar as metas e os melhores para a unidade, criando um espaço agradável junto com todos os grupos de profissionais, coordenadores, professores, estagiários, demais funcionários, corpo discente e os pais, sempre agindo como um profissional, mas sendo, acima de tudo, humano com as pessoas, afinal, trabalhamos para formação de cidadãos que possam ver o outro como pessoa também e sendo solidários e responsáveis (Minirrosa, relato descritivo, maio 2025).

A gestão escolar seria um processo democrático, que envolve a parte financeira, burocrática e pedagógica, onde o trabalho se dá de forma coletiva, não somente pelo gestor ou pelo presidente do conselho, mas com diálogo, participação. [...] Dá abertura para a comunidade opinar, para os funcionários opinarem, para os professores e os alunos também. Os alunos são os mais importantes nesse processo da gestão. [...] Conduzir o trabalho com transparência, honestidade e sinceridade. Então, gestão escolar, hoje, eu vejo como um ponto-chave crucial para o bom desempenho da unidade (Minirrosa, entrevista, maio 2025).

Identificadas as concepções das participantes, por meio dos relatos descritivos e das entrevistas, observa-se que todas as diretoras revelam aspectos de convergência na compreensão. Elas indicam que a gestão abrange as dimensões administrativa, pedagógica e financeira na dinâmica de funcionamento da escola e para a melhoria da qualidade da educação ofertada, realçando a importância da participação da comunidade escolar, incluindo professores, servidores, estudantes e famílias.

O diálogo, a escuta, a empatia e a transparência aparecem como princípios fortalecedores das relações interpessoais e da construção de um ambiente educativo mais inclusivo, acolhedor e participativo.

Da mesma forma em que há convergências, há também divergências nas ênfases e abordagens concebidas pelas diretoras. Flor-de-lótus (2025), por exemplo, coloca a administração como a função principal do gestor, ressaltando a organização e coordenação das ações escolares. Uma preocupação de ordem funcional da administração educacional, a fim de “[...] criar um clima organizacional que favoreça a eficácia do sistema para atingir os seus objetivos [...]” (Sander, 1995, p. 85).

Com base em Sander (1995, 2007), as proposições de Margarida (2025) e Orquídea (2025) se alinham às dimensões pedagógica e política, que valorizam a liderança pelo exemplo, o trabalho colaborativo e a motivação da comunidade escolar. Por sua vez, Minirrosa (2025) e Rosa-do-deserto (2025) aproximam-se de uma racionalidade institucional,

com foco em metas, transparência e eficiência de recursos, preservando a participação coletiva.

Em suma, todas as participantes compreendem a gestão escolar como uma ação que deve integrar diferentes dimensões e envolver a comunidade, mas divergem quanto à centralidade dada à dimensão administrativa ou às relações interpessoais como eixo principal da atuação do/a diretor/a.

A seguir, apresento o Quadro 8, que sintetiza as concepções de educação, escola e gestão escolar das diretoras participantes.

Quadro 8 - Síntese das concepções das diretoras participantes da pesquisa

Diretora	Concepção de educação	Concepção de escola	Concepção de gestão escolar	Ênfase/Princípios
Flor-de-lótus	Educação como transformação social; conhecimento vinculado à prática.	Escola como espaço de vivências, relações e educação formal.	Gestão integradora das dimensões administrativa, pedagógica e financeira.	Administração funcional; transparência; clima organizacional.
Margarida	Educação contínua iniciada na família; crítica à perda de referências familiares.	Escola como espaço de ensino sistematizado, marcada por rupturas entre etapas.	Gestão acolhedora, dialógica e colaborativa; liderança pelo exemplo.	Acolhimento; relações interpessoais; participação e empatia.
Minirrosa	Educação como sistema estruturado pelo currículo formal e oculto.	Escola rígida; idealiza escola dialogada, prática e menos engessada.	Gestão democrática, articulando dimensões administrativa, pedagógica e financeira.	Transparência; metas; participação coletiva; racionalidade institucional.
Orquídea	Educação como ato de amor, compromisso e responsabilidade.	Escola como espaço de interação, convivência e aprendizagem para a vida.	Gestão como eixo condutor que inspira e motiva a equipe.	Liderança motivadora; cooperação; trabalho coletivo.
Rosa-do-deserto	Educação como processo integral, envolvendo toda a comunidade escolar.	Escola acolhedora, segura e promotora de pertencimento.	Gestão articulada entre planejamento, comunidade e recursos.	Justiça, inclusão, eficiência e diálogo.

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa, abr.-maio 2025.

As análises desenvolvidas ao longo desta subseção, sintetizadas no Quadro 8, demonstram que as concepções de educação, de escola e de gestão escolar das diretoras se constituem em um campo de contradições entre permanências e possibilidades de transformação. De um lado, persistem as marcas de uma racionalidade técnico-administrativa e de modelos tradicionais de escola; de outro, emerge o desejo por uma educação ética, humanizadora, democrática e comprometida com a formação integral dos/as estudantes.

Tais concepções, contudo, não se restringem ao plano do discurso: orientam modos de organizar, de tomar decisões, de se relacionar com a equipe e com a comunidade, produzindo efeitos concretos no cotidiano da escola.

À luz dessas compreensões, analiso, na subseção seguinte, as implicações das concepções das diretoras para o exercício da gestão escolar, tomando como referência as quatro dimensões da administração da educação identificadas e organizadas por Sander (1995, 2007).

5.2 Implicações resultantes das concepções sobre gestão escolar

As concepções das diretoras se materializam no cotidiano e reconfiguram a organização, a tomada de decisão, a relação com a equipe, a participação e o vínculo com a comunidade. Ao mesmo tempo, expressam uma pluralidade de entendimentos, entrelaçada por experiências, valores e práticas situadas nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT, que, considerando as dimensões de Sander (1995, 2007), se desloca entre o econômico-instrumental (eficiência técnica), o pedagógico (eficácia dos objetivos educativos), o político (efetividade e participação) e o cultural (relevância e mediação de sentidos), gerando disposições interativas e impasses na implementação.

5.2.1 Dimensão econômica e critério de eficiência

A dimensão econômica, que tem como critério a eficiência na utilização dos recursos, aparece como condição para o trabalho: sem fluxo de recursos, previsibilidade e rotinas de controle financeiro, o cotidiano não se sustenta. As diretoras administram a escola buscando usar bem o dinheiro público, *fazer mais e melhor com o que se tem*, mas esse movimento é permeado por prazos, burocracias e agendas externas que (re)organizam prioridades (Sander 1995, 2007).

Para Flor-de-lótus (2025), a eficiência é um desafio prático e imediato:

Na parte administrativa, vejo como desafio a gestão, são várias verbas, [...] e conseguir conciliar qualidade com economia nas verbas do governo federal, nas verbas municipais, e ainda ofertar [...] qualidade na merenda escolar, na infraestrutura e nos materiais pedagógicos (Flor-de-lótus, entrevista, maio 2025).

A merenda concentra tensões típicas da administração por eficiência quando o cálculo não espelha a realidade da demanda. Como explica a diretora: “Considero que o maior desafio

foi, de fato, administrar o recurso da merenda escolar”, especialmente porque “ela é calculada com base no censo do ano anterior” e a escola recebeu mais estudantes no ano seguinte (Flor-de-lótus, entrevista, maio 2025).

Na execução orçamentária, Flor-de-lótus (Entrevista, maio 2025) relata centralização por falta de corresponsabilidade do colegiado e da secretaria escolar: “É muito difícil conseguir envolver o conselho. Acaba ficando mais como uma responsabilidade do diretor”. Questionada sobre apoio da secretaria da escola, é direta: “Não, não ajudam”. Quanto ao ritmo das verbas, recorre a deliberações rápidas: “Temos um grupo de WhatsApp [...] faço enquetes e, muitas vezes, tomo as decisões de forma mais online” (Flor-de-lótus, entrevista, maio 2025).

No caso de Orquídea (Entrevista, abr. 2025), a administração por eficiência é condicionada por instâncias externas: “Dependemos de fornecedores, prestadores de serviços, de autorização da Semed [...] da prefeitura [...] às vezes é a burocracia mesmo”. A diretora reconhece o descompasso temporal entre a urgência da escola e a morosidade dos trâmites administrativos, o que limita a capacidade de resposta.

Na fala de Minirrosas (Entrevista, maio 2025), a pauta orçamentária aparece em números absolutos e com discriminação de fontes: “O financeiro [...] há 36 mil [reais] para a unidade. [...] apenas 3.600 reais [de merenda mensal]. O que dá?”. Trata-se de valor anual da alimentação escolar, recurso próprio da prefeitura, distribuído em 10 parcelas de R\$ 3.600,00 por mês.

Questionada sobre outros repasses, ela acrescenta: “Tem também o outro, do FNDE, que dá mais uns 3 mil reais, mas mesmo assim, com 6 mil [...] ainda é pouco”. O repasse citado refere-se ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Diante da alta de preços, conclui: “O que vai dar com as coisas subindo? Vira uma bola de neve. Paga hoje, amanhã estará apertada de novo” (Minirrosas, entrevista, maio 2025).

Para lidar com o estrangulamento descreve um ciclo de planejamento e execução com o Conselho e uma disciplina de caixa: “Só gasto o que tenho em conta. Não gosto de deixar fornecedor vir cobrar aqui na unidade”. Nas pautas com o colegiado, o financeiro é tema recorrente: “Falamos sobre o financeiro, o pedagógico e [...] infraestrutura [...] Convido-os a participar desse diálogo” (Minirrosas, entrevista, maio 2025).

Por sua vez, Rosa-do-deserto (Entrevista, abr. 2025) acredita que a administração eficiente se ancora em planejamento-execução-prestação de contas e em transparência: “A gente olha o que é mais necessário [...] faz os planos, quando é aprovado, executa [...] Cuida

para que não volte nada de verbas. [...] As prestações de contas [...] estão sempre todas em dia”. Ela prossegue, afirmando que, no cotidiano, isso se materializa com publicização dos registros: “Eu abro a planilha [...] Está disponível para quem quiser chegar, olhar e conferir”.

Há uma organização de assinaturas e validações que reparte responsabilidades: “Somos três: eu, a tesoureira e o presidente do conselho.”, mas a prestação de contas é realizada pela própria diretora, sem terceirização: “As prestações de contas [...] não terceirizo para ninguém. [...] quem vai responder vai ser o diretor” (Rosa-do-deserto, entrevista, abr. 2025).

Na compreensão de Margarida (Entrevista, maio 2025), a lógica da eficiência aparece explicitada: “Eu sempre costumo dizer que a escola é uma empresa, como qualquer empresa [...] precisa de dinheiro”. O desencontro temporal entre o início do ano letivo e a chegada dos recursos exige antecipação: “Quando [o recurso] vai chegar? Geralmente, final de março, começo de abril”. Ao mesmo tempo, a regra fiscal impõe execução: “A gente não pode armazenar recursos [...] tem que executar. E prestar conta”.

Para ganhar fôlego financeiro, a escola reativou o Projeto da Feirinha, um meio de sustentabilidade que “subsidiava o dia a dia”: “É um projeto que nos sustenta [...] As dificuldades vêm e as verbas públicas têm um destino”. No desenho institucional, o Conselho é “o grande carro-chefe dessa execução”, funcionando “como se fosse o financeiro da escola”, dado o tamanho da responsabilidade do gasto público (Margarida, entrevista, maio 2025).

A dinâmica econômica explicita a contradição entre eficiência e participação social. A compressão de prazos e a intermitência dos repasses forçam atalhos decisórios (deliberações em grupos on-line, decisões mais rápidas), ao passo que a democratização da gestão escolar requer tempo, informação acessível e corresponsabilidade do Conselho. O resultado é um cotidiano em que, como mostram Flor-de-lótus (Entrevista, maio 2025) e Rosa-do-deserto (Entrevista, abr. 2025), as diretoras administram a pressão por resultados e pela execução oportuna sem perder de vista o convite à participação, reconhecendo os limites da adesão e articulação efetiva nas ações escolares.

Também se evidencia a contradição entre previsibilidade e escassez/inflação. O planejamento anual convive com a defasagem do Censo escolar, que calcula a merenda com base em um passado que não corresponde ao presente das matrículas, além da alta inflacionária. Os valores parcelados, ainda que somados a complementos, não acompanham a alta de preços, convertendo o orçamento em “bola de neve” (Minirrosas, entrevista, maio 2025), com impactos diretos na rotina de compras e no ritmo das entregas.

A burocracia aparece como mediação incontornável, impactando na urgência da escola. Autorização de despesas, prestações de contas, cotações e contratos, dependências de fornecedores e de instâncias externas (Semecel/prefeitura) compõem uma organização que “às vezes é a burocracia mesmo” (Orquídea, entrevista, abr. 2025). Essa temporalidade administrativa, necessária à legalidade do gasto, nem sempre coincide com a temporalidade pedagógica, exigindo da direção escolar antecipação e reajustes permanentes.

Com relação à transparência, há uma aposta em práticas de divulgação (planilhas abertas, registros disponíveis, assinaturas e validações), contudo, persiste a personalização do encargo quando a prestação de contas é realizada diretamente pela diretora: “não terceirizo para ninguém” (Rosa-do-deserto, entrevista, abr. 2025). Do meu lugar de ex-diretora na Rede Municipal de Ensino, compreendo que parte dessa postura decorre do tom enfático, por vezes intimidatório, adotado pelo setor da Semecel responsável pelos programas e projetos educacionais federais, apoiado na orientação de que o/a diretor/a responde por cinco anos por cada prestação de contas.

Ressalto que esse prazo não se inicia automaticamente: passa a correr apenas depois da aprovação das prestações de contas anuais pelo FNDE e pelo Tribunal de Contas da União (TCU), trâmite que, na prática, pode se estender por anos. Essa experiência me permite afirmar que a publicização sistemática dos dados amplia a confiança e organiza o fluxo de decisões; entretanto, quando a responsabilidade operacional se concentra em uma única pessoa, reemerge o dilema entre garantir eficiência e ampliar a participação social no acompanhamento do gasto.

Por fim, sustenta-se a contradição entre qualidade pedagógica e critério econômico. A exigência de “[...] habilidade para desempenhar-se bem e economicamente” (Sander, 2007, p. 76) repercute em decisões sobre a merenda, infraestrutura e materiais, e também nas regras de financiamento e de aplicabilidade dos recursos da educação que delimitam margens de uso e impõem prazos e cronogramas próprios de execução, demandando escolhas difíceis e uma disciplina de caixa que “só gasta o que tem em conta” (Minirrosas, entrevista, maio 2025).

Como encaminhamento provisório, delineiam-se soluções locais: a reativação do Projeto Feirinha para dar fôlego financeiro; o uso de planilhas abertas; a organização de rotinas de autorização e acompanhamento, que reduzem a pressão imediata e, ao mesmo tempo, recolocam o debate sobre participação social no centro da gestão escolar.

Do ponto de vista da eficiência, importa, aqui, o papel do Conselho Escolar na autorização de despesas, acompanhamento e prestação de contas. A discussão sobre a sua composição, hoje majoritariamente formada por servidores, e os efeitos dessa configuração na

representatividade e na participação social será retomada na subseção 5.3 *Concepções gestoras e suas implicações para democratização das escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino Rondonópolis-MT*.

5.2.2 Dimensão pedagógica e critério de eficácia

A dimensão pedagógica, entendida como um “[...] conjunto de princípios, cenários e técnicas educacionais, intrinsecamente comprometidas com a consecução eficaz dos objetivos do sistema educacional” (Sander, 2007, p. 96-97), aparece como finalidade do trabalho, mas atravessada por demandas externas que restringem tempo, prioridades e autonomia.

Em Flor-de-lótus (Entrevista, maio 2025), a rotina é sinalizada por prazos e por tarefas que extrapolam o acompanhamento da aprendizagem: “são várias demandas [...] e o gestor precisa se desdobrar [...] cumprindo prazos”. Quando indaga a origem dessas exigências, a resposta é objetiva: “Muitas são da Secretaria”. E essa pressão vem acompanhada de metas e métricas: “tem sido uma demanda muito grande conseguir alcançar os resultados esperados [...] nas avaliações, tanto externas quanto internas”.

Rosa-do-deserto (Entrevista, abr. 2025) traz à tona a cobrança por resultados como organizadora do cotidiano: “Nessa escola, os resultados estão bons. Nós temos o melhor índice do Ideb”. Ao mesmo tempo, descreve a saturação avaliativa, “Muitas avaliações [...] Tem uma avaliação, logo em seguida tem outra”, e o encurtamento do tempo pedagógico: “Tem a inicial, a formativa e depois a de saída [...] agora tem essas novas”.

O efeito, sintetiza a diretora, é deslocar o foco do trabalho: “Estamos mais envolvidos com [...] coisas que vêm de fora do que [com] aquele nosso fazer que tínhamos dentro da escola” (Rosa-do-deserto, entrevista, abr. 2025). O ideal de centralidade da aprendizagem e o imperativo avaliativo convivem no mesmo espaço escolar. A mesma fala que celebra o Ideb evidencia o estreitamento do tempo pedagógico.

Essa responsabilização por resultados mensuráveis, produzidos por avaliações externas, subordina o trabalho pedagógico por métricas de desempenho. Como analisa Lima (2014, p. 1077), “O diretor escolar passa [...] a ser responsabilizado perante as autoridades e o órgão topo pelos resultados da sua gestão, com destaque para a produção de resultados escolares mensuráveis e comparáveis através de modalidades de avaliação externa estandardizada”.

Conforme Orquídea (Entrevista, abr. 2025), a dimensão pedagógica é tensionada pela dependência administrativa: “[Nós] dependemos de [...] autorização da Semed [...] de

secretários [...] da prefeitura” e, por vezes, “é a burocracia mesmo” que freia respostas às necessidades formativas. A gestão do ensino precisa ser mediada por fluxos decisórios externos que reorientam prioridades e ritmos da escola. A dependência de autorizações/burocracia colide com a necessidade de respostas céleres às demandas da escola.

Minirrosa (Entrevista, maio 2025) ressalta o impacto da centralização de decisões e da intensificação avaliativa sobre o trabalho docente: “Muitas decisões chegam prontas, sem consulta. São muitas avaliações, muita cobrança, salas superlotadas. E como fica o professor nisso tudo?”. A questão da autonomia é frontal: “Não [...] temos autonomia para decidir [...] A escola não tem autonomia de dizer não”. No mesmo sentido, Rosa-do-deserto (Entrevista, abr. 2025) relata a sobrecarga de plataformas e “muita cobrança” por dados e índices, exigindo que a equipe “pare e arrume” sistemas antes de poder acompanhar a aprendizagem individual.

Para Margarida (Entrevista, maio. 2025), a dimensão pedagógica é critério e finalidade do trabalho: “o pedagógico é o que norteia o nosso trabalho [...]. Qual é a nossa concepção de pedagógico? É que essa criança saia letrada”. O cotidiano, porém, é sobrecarregado por exigências de execução e prestação de contas que rearranjam prioridades: “Tem que acontecer a execução de todas as verbas, e bem planejadas, bem executadas, e prestar conta de todas elas [...]. É uma dinâmica bem gigante”, enfatiza a diretora.

Para atenuar pressões externas (inclusive políticas) sem perder o foco no ensino-aprendizagem, Margarida (Entrevista, maio 2025) busca preservar a autonomia interna: “eu tento deixar isso muito no plano fora do portão [...] vejo a escola como um processo”, ao passo que reconhece limites normativos: “a escola pode muito pouco, porque tudo está dentro da legislação”. Nesse arranjo, sublinha a mediação do coordenador como ponte para qualificar decisões pedagógicas, “o coordenador é [...] o mediador do processo ensino-aprendizagem”, e para refinar o agir rumo aos objetivos: “[ele] te fala [...] acho que assim não vai dar’ [...] [senão] talvez não chegue mesmo no resultado”.

A eficácia pedagógica é produzida numa articulação que envolve Secretaria, calendários avaliativos, plataformas e conselhos. Os relatos articulam o *interno* (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo/HTPC, PPP, sala de aula, coordenação pedagógica e o acompanhamento do ensino-aprendizagem) e o *externo* (normas, índices, prazos e cobranças), sugerindo que o *resultado* se tornou *critério organizador* do trabalho.

No aspecto interno da escola está o planejamento, a HTPC e o PPP, com a mediação da coordenação pedagógica no trabalho coletivo. Orquídea (Entrevista, abr. 2025) esclarece: “Nos nossos momentos de HTPC a gente mescla: um dia é teoria, e outro dia é prática. Um

dia é planejamento [...] vamos fazer juntos o planejamento, todos”; lembra, ainda, que “É o único momento que nós nos reunimos todos”. Reforça a importância da figura do/a coordenador/a na escola “Eu sempre digo que o coordenador é o coração da escola. Ele é tudo para o pedagógico”.

De acordo com Flor-de-lótus (Entrevista, maio 2025), “O gestor [...] precisa [...] participar da HTPC, do horário de trabalho coletivo, da formação continuada [...]”. Margarida (Entrevista, maio 2025), explicita que o PPP é “revisado todo ano [...] discutido [...] com os pares”, e a coordenação “é o mediador do processo ensino-aprendizagem [...] é o carro-chefe da escola”.

Para Minirrosas (Entrevista, maio 2025), a ênfase recai no acompanhamento do pedagógico, no uso de dados e no planejamento via HTPC/PPP: “O gestor é aquele que acompanha o trabalho pedagógico [...], os dados, o planejamento [...]. Discutimos o PPP durante uma semana e mais três formações de HTPC. O coordenador vai acompanhar o processo de trabalho dos professores [...] fazer essa ponte”.

Na fala de Rosa-do-deserto (Entrevista, abr. 2025), aparecem o planejamento anual das ações e a análise dos resultados para melhoria: “Nós sentamos com os professores, apresentamos o PPP e [...] o regimento interno [no início do ano]. Projetamos no *datashow* [...] como foram as avaliações [...] precisa ter algumas ações para [...] melhoria”. Na articulação entre direção e coordenação, “O coordenador pedagógico deve trabalhar junto com o diretor [...] quando trabalham em prol da [...] aprendizagem [...] tudo flui muito melhor”.

A direção escolar aciona o coordenador pedagógico, o uso da análise de dados e as HTPCs para sustentar o acompanhamento formativo; porém, as metas e prazos externos redirecionam energia para *fechar sistema, lançar dados, cumprir calendário*, mediações que, ao mesmo tempo em que possibilitam visibilidade das habilidades avaliadas, limitam a autonomia curricular e a interação pedagógica.

Historicamente, a rede avaliou internamente o rendimento escolar para orientar o ensino e não apenas impor mecanismos avaliativos. Nessa direção, procurou “[...] conhecer a qualidade do ensino e das aprendizagens juntamente com os profissionais da rede, elaborando e implantando em 1999 o Projeto SAEFREM - Sistema de Avaliação o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino” (Rondonópolis, 2000, p. 39-40) conduzido pela Semec.

Porém, “No ano de 2005, [...], a avaliação interna passou a ser chamada de SAEM (Sistema de Avaliação do Ensino Municipal)” (Rondonópolis, 2016b, p. 42). O SAEM combinava avaliação interna pela escola (inicial, medial e final) e avaliação externa (final)

conduzida pela Semed. Como sintetizou Flor-de-lótus (Roda de conversa, jul. 2025) “[...] Mesmo com as avaliações externas, nós não deixamos de fazer as avaliações internas da escola, que é o SAEM inicial, medial e final. É a escola que elabora e aplica essa avaliação”.

Na historicidade das avaliações da rede, a institucionalização do SAEM, com momentos inicial, medial e final na avaliação interna, configurou uma metodologia pedagógica orientada ao diagnóstico e ao replanejamento. Entretanto, nos últimos anos, a intensificação avaliativa e a plataformização⁹ reordenam tempos, tarefas e sentidos do trabalho pedagógico, tensionando a finalidade de aprender com a performatividade e o monitoramento por indicadores (Ball, 2005; 2022). É nesse entre-lugar que emergem contradições constitutivas da própria Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

A primeira contradição opõe avaliação para aprender e avaliação para performar. O 5º ano aparece como ápice de pressão, pela densidade de provas, simulados, metas e índices, deslocando a avaliação de meio formativo para fim em si mesmo: “[...] o que está mais sobrecarregado é o quinto ano. A quantidade de avaliações que vem para o quinto ano [...] tem as apostilas novas [...], depois, tem o Avalia MT [...] vamos ter o Ideb [...] então, é suado [...] o professor [...] também está cansado [...]. É muito trabalho” (Rosa-do-deserto, roda de conversa, jul. 2025). O tempo pedagógico (diagnóstico da aprendizagem, devolutivas, acompanhamento de turma) estreita-se, e a escola passa a operar sob calendários que serializam a prática.

A segunda contradição incide sobre a formação: de um lado, espaço de desenvolvimento profissional; de outro, mecanismo de cobrança pela utilização de materiais e alinhamento a plataformas. “[...] a sobrecarga não está só no professor, está no coordenador, está no diretor, porque nós temos as plataformas para alimentar [...]. Além de tudo isso [...] avaliação somativa [...] avaliação de fluência [...] o diretor tem que dar formação” (Flor-de-lótus, roda de conversa, jul. 2025).

A articulação material-formação expande-se: “Hoje nós temos, do primeiro ao terceiro ano, três tipos de material. Temos Alfabetiza, Aprender e Aprende Brasil. E todos esses materiais têm formações e formações mensais” (Orquídea, roda de conversa, jul. 2025). A

⁹ O termo *plataformização* refere-se ao processo pelo qual diferentes práticas sociais, administrativas e educacionais passam a ser mediadas por plataformas digitais. No campo educacional, envolve o uso de sistemas tecnológicos para gestão escolar, comunicação, formação docente, prática pedagógica e avaliação, transformando o trabalho educativo e as formas de interação na escola. É impulsionado pela atuação de empresas privadas que desenvolvem e operam plataformas utilizadas nas redes públicas de ensino, introduzindo lógicas de mercado e de desempenho no cotidiano escolar. Além disso, a plataformização está associada ao uso de métricas e indicadores que orientam decisões administrativas e pedagógicas, servindo, também, de base para premiações e reconhecimentos institucionais, com implicações diretas para a autonomia, o trabalho pedagógico e a formação continuada dos profissionais da educação.

formação deixa de qualificar a mediação da prática pedagógica e passa a regular o cumprimento de pacotes (Freire, 2006).

A terceira contradição incide sobre a autonomia docente (liberdade de cátedra), quando há prescrição de materiais e avaliações casadas. A multiplicidade de coleções e programas não amplia escolhas, antes, multiplica obrigações e controles: “Nós temos o livro didático, o Aprende Brasil, o Acelera, o Novo Lendo, e o MDC¹⁰. [...] Deixamos o livro do PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] de lado e estamos trabalhando as apostilas. Mas é muita coisa” (Minirrosas, roda de conversa, jul. 2025).

No uso cotidiano, a autonomia negocia com expectativas externas e resistências internas: “[...] tem vezes que eles questionam com você sobre o material. Tem vezes que não trabalham com o material. Então, está sendo bem delicado” (Minirrosas, roda de conversa, jul. 2025). A vinculação entre material e prova fecha o panorama: “E tem as avaliações que vêm com base no material. O segundo e o quinto anos são todas casadas: as apostilas com as apostilinhas das avaliações. Se você não trabalhar a apostila, você tem os simulados. Então, é obrigatório” (Rosa-do-deserto, roda de conversa, jul. 2025).

A quarta contradição conjuga cuidado/saúde e intensificação do trabalho. O acúmulo de ações, alimentar plataformas, aplicar e corrigir instrumentos, participar de formações, produz cansaço e sofrimento. “[...] eles estão sobrecarregados, desistindo de participar de muita coisa, ou já indo arrastados [...] quando você sobrecarrega [...] algo vai acontecer. Ou você vai adoecer, ou você vai deixar de fazer” (Margarida, roda de conversa, jul. 2025). Não se trata de disposição individual, mas de regulação do trabalho que traduz a atividade pedagógica em *entregas* quantificáveis, despotencializando o momento de estudo, de planejamento e de criação docente.

Essas contradições não anulam a dimensão pedagógica; elas a reconfiguram. Ao mesmo tempo em que as escolas seguem produzindo avaliação interna (inicial, medial e final) e investindo na aprendizagem/alfabetização, o gerencialismo neoliberal reinstala finalidades por indicadores e prescreve ritmos e conteúdos por plataformas e apostilas no cotidiano escolar. Esse movimento alinha-se ao diagnóstico de Sander (2007, p. 97): “[...] a dimensão pedagógica [...] tem sofrido um processo de atrofia diante da ênfase generalizada ao considerar o sistema educacional em função do desenvolvimento econômico e tecnológico, [...] passou a ser considerada como ato empresarial”.

¹⁰ Sigla para Material Didático Complementar.

É justamente nesse reconhecimento de estrangulamento do tempo pedagógico — “[...] nesse semestre agora são cinco avaliações [...] Não podemos nem respirar [...] abortamos dois projetos” (Minirrosa, roda de conversa, jul. 2025) — que se evidencia o acúmulo de demandas e o impacto direto no cotidiano escolar. A pressão avaliativa reduz margens de planejamento, interrompe projetos e limita intervenções pedagógicas, tornando visível a disputa entre rotinas avaliativas e a garantia do trabalho formativo.

Despontam sínteses provisórias enunciadas pelas próprias diretoras: “[...] a avaliação deveria ser unificada, uma da escola e uma externa. Que não tenham tantas, para não ter essa sobrecarga [...] enxugar um pouco essa questão das avaliações [...]” (Flor-do-deserto, roda de conversa, jul. 2025); “Unificar esse material [...] hoje nós temos [...] três tipos de material [...] e todos esses materiais têm formações mensais” (Orquídea, roda de conversa, jul. 2025); e a reafirmação da avaliação interna como eixo formativo: “[...] mesmo com as avaliações externas, nós não deixamos de fazer as avaliações internas da escola, que é o SAEM inicial, medial e final. É a escola que elabora e aplica essa avaliação” (Flor-de-lótus, roda de conversa, jul. 2025), como meio de resgatar o tempo pedagógico, qualificar a intervenção didática e recentrar a dimensão pedagógica naquilo que permanece como finalidade: ensinar e aprender sob condições que respeitem a profissão e o princípio da dialogicidade.

5.2.3 Dimensão política e critério de efetividade

No marco teórico de Sander (1995, 2007), a dimensão política da administração educacional se realiza quando decisões de gestão, legitimadas publicamente, produzem impactos socialmente relevantes e concretos no espaço escolar.

Nesse sentido, “Efetividade é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade” e essa dimensão preocupa-se com “[...] o atendimento das exigências políticas e educacionais da comunidade, acima das considerações internas de natureza instrumental e utilitária” (Sander, 2007, p. 80-81).

Neste estudo, as dimensões de eficiência (uso econômico dos recursos públicos) e de eficácia (alcance de objetivos pedagógicos) são compreendidas como voltadas ao atendimento das exigências e necessidades da comunidade; por sua vez, a efetividade agrega a validação pública dessas escolhas e resultados, exigindo participação da comunidade, legitimidade de origem e coerência entre meios e fins, condições que ressoam as falas das diretoras e apontam contradições constitutivas do cotidiano escolar na rede municipal.

As participantes evidenciam, primeiro, o impasse entre eleição e nomeação para provimento do cargo. Quando o vínculo da direção se ancora na escolha da comunidade, elas percebem maior estabilidade política e autonomia de fala; com a nomeação, emergem insegurança e necessidade de *recuos* diante de *orientações maiores*. “A eleição [...] é o melhor caminho para a comunidade” (Margarida, roda de conversa, jul. 2025); “há uma fragilidade [...]; instabilidade” (Orquídea, roda de conversa, jul. 2025); “Interfere muito [...]; a gestão democrática deveria voltar” (Flor-de-lótus, entrevista, maio 2025). De acordo com Sander (1995, 2007) e Paro (2016), a legitimidade de participação amplia o poder de exercício da escola e favorece a efetividade do trabalho educativo.

A participação social aparece ambivalente e com baixa representatividade como membros titulares no Conselho Escolar: prevalece composição majoritariamente interna (servidores) e presença reduzida de famílias e estudantes, o que converte grande parte das ações em informação sem deliberação. Em paralelo, a virtualização por grupos de mensagens diminui a presença nas reuniões, comprimindo o espaço deliberativo. Como efeito político, a escola comunica mais do que decide coletivamente, o que desqualifica a efetividade.

Nas cinco unidades, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é revisitado anualmente e discutido com o coletivo escolar, mas a inserção da comunidade tende a ser pontual ou mediada por instrumentos de consulta. Rosa-do-deserto (Entrevista, abr. 2025), argumenta que “[...] há pouco interesse da comunidade especificamente em relação ao PPP; o trabalho fica mais concentrado no grupo de professores e membros do conselho”.

Flor-de-lótus (Entrevista, maio 2025) entende que “Não totalmente”, pois a participação das famílias “ainda precisa melhorar”; a reunião específica com o conselho “ainda não aconteceu”, enquanto Orquídea (Entrevista, abr. 2025) salienta que o regimento é socializado à comunidade, mas “o PPP [...] fica mais restrito [...] ao conselho, aos representantes”.

Minirrosa (Entrevista, maio 2025) detalha a atividade interna — “Discutimos o PPP durante uma semana e mais três formações de HTPC” — e reconhece que a participação comunitária “fica mais para os membros do conselho”; houve questionário à comunidade e “boa participação” na devolutiva, mas sem presença verbal ampla nas reuniões.

Segundo Margarida (Entrevista, maio 2025), “O PPP é revisado todo ano [...] é discutido com a comunidade, com os pares. Na base inicial é muito amplo na comunidade. Quando está construído, estruturado [...] fica mais fácil de atualizar”. Ela acrescenta que a revisão anual se justifica por mudanças no corpo docente e de servidores, na direção e no

público atendido, de modo que o documento permaneça “dentro dos padrões do ano vigente da unidade”.

Dialeticamente, os relatos articulam denúncia e anúncio. Há o reconhecimento de que o PPP, muitas vezes, opera como documento administrativo (atualizado, protocolado, atestado) mais do que como responsabilidade social de sentido da escola; simultaneamente, delineiam-se estratégias para requalificar o seu desenvolvimento (consulta por questionário; devolutivas acessíveis; revisão em HTPC).

Como lembra Garske (2006, p. 146), “[...] o projeto deve ser considerado como um instrumento que possibilita o exercício da cidadania no interior da escola, na medida em que pode propiciar a vivência democrática, enquanto forma de vivência que pressupõe, necessariamente, participação ampla”. Em termos de Sander (1995, 2007), quando o projeto educativo não nasce de deliberação pública e responsabilidade social, a escola reduz sua capacidade administrativa de satisfazer demandas concretas e não prioriza, acima das considerações internas, as exigências políticas e educacionais da comunidade.

Outras tensões políticas, discutidas nas seções anteriores, retornam aqui como momentos que reorientam o fazer escolar. No aspecto pedagógico (seção 5.2.2), a plataformização e a adoção de materiais estruturados não foram previamente dialogadas com a equipe da escola nem com a comunidade; instauram-se como prescrições externas, o que estreita a autonomia e tende a deslocar a finalidade pública para o cumprimento de metas, em vez de constituir o ensino por decisões colegiadas. No econômico (seção 5.2.1), a publicização permanece insuficiente: configura-se como instrumento produzido pela escola (planilhas/informes), sem participação efetiva de pais na definição de critérios, leitura dos dados e tomada de decisão. O resultado é uma transparência formal, mas não deliberativa.

Esses aspectos dialéticos revelam que tais medidas políticas, em vez de superarem as contradições na direção da participação, reforçam a “heteronomia e não o exercício da autonomia” (Lima, 2014, p. 1070). Para que se convertam em mediações de efetividade (Sander, 1995, 2007; Paro, 2016), é necessária a reapropriação coletiva via PPP e Conselho representativo (assembleias, desejos da comunidade, escolha de prioridades, prazos e responsáveis), alinhando eficiência e eficácia ao atendimento das demandas concretas da comunidade.

A dimensão política, vivenciada pelas diretoras, manifesta-se como um campo de forças entre heteronomia e autonomia, presença e virtualização, controle e cooperação. Ao referenciar Sander (1995, 2007), Garske (2006) e Paro (2016), observo que a efetividade cresce quando: a legitimidade de origem comunitária assegura continuidade e poder de ação

ao PPP; a participação deixa de ser apenas informacional e se torna deliberativa — o que implica enfrentar a representatividade limitada dos Conselhos e ampliar a presença de famílias e estudantes; a liderança participativa reconhece o caráter formativo da escola em consonância com os anseios e desejos da comunidade escolar; avaliações e materiais servem ao projeto da escola, e não o definem; e a transparência converte a burocracia em prática cidadã.

A despeito dos limites e da baixa abrangência, constato que as escolas analisadas têm acionado algumas mediações, como dados publicizados, consultas estruturadas e acordos comunitários. Essas iniciativas produzem respostas parciais no cotidiano e mantêm a busca por atender demandas concretas da comunidade; entretanto, são ainda incipientes, pouco disseminadas e dependentes da vontade da gestão escolar, não se tornando um padrão institucional nem revertendo as assimetrias participativas observadas. Indicam potencial de caminho, não ponto de chegada: para se aproximarem do horizonte de efetividade, requerem ampliação de representatividade, deliberação participativa e institucionalização de rotinas que fortaleçam a participação de famílias e estudantes e consolidem o PPP como compromisso da comunidade escolar.

5.2.4 Dimensão cultural e critério de relevância

A dimensão cultural da administração educacional se expressa no critério de relevância: a escola é culturalmente relevante quando media sentidos entre currículo e comunidade, reconhecendo identidades, linguagens e práticas sociais dos/as participantes das instituições educacionais, e traduzindo-os em escolhas organizativas e pedagógicas para a melhoria da qualidade de vida (Sander, 1995, 2007).

A relevância não se confunde com eventos pontuais ou com a mera visibilidade de datas; implica pertencimento, diálogo, o amalgamar dos valores culturais da comunidade e da sociedade para que haja uma conexão entre a educação e a vida humana coletiva, de modo a promover uma sociedade mais justa e mais solidária (Freire, 1967, 2005, 2006, 2021; Sander, 1995, 2007; Lima, 2007; Franco, 2008; Paro, 2016).

De acordo com Sander (2007, p. 85), trata-se de concebê-la como “[...] alternativa superordenadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência [...] pela pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade [...]”.

Essa leitura permite compreender que a gestão educacional, ao superar a lógica instrumental de eficiência, revela-se como prática social mediada por valores, relações e significados coletivos. Isso ressoa nas falas das diretoras, para quem a identidade da escola se constrói no diálogo com a comunidade e nas experiências vividas no cotidiano. Margarida (Entrevista, maio 2025) expressa claramente essa ideia: “criamos uma identidade [...] um bairro fala muito da identidade da escola [...] eu não posso hoje assumir uma gestão de um lugar onde eu não conheço nada”.

O argumento pontua a necessidade de “[...] uma teoria organizacional e administrativa construída a partir da experiência real e apoiada numa postura participativa dos administradores educacionais” (Sander, 2007, p. 83). É essencial olhar para a singularidade, indicando que conhecer histórias, relações e riscos do entorno é condição de responsabilidade social e cultural, para que se constitua a relevância na gestão democrática e na organização do trabalho pedagógico como resultado do trabalho coletivo.

No plano do acolhimento das diferenças, Flor-de-lótus (Entrevista, maio 2025) descreve reorganizações simbólicas de rotina que ampliam pertencimento: “[...] eventos culturais [...] instituir o Dia da Família [...] valorizando todas essas diversidades culturais”, identificando diferentes arranjos familiares, crenças e identidades, “sem expor nenhuma, sem priorizar nenhuma”.

Conforme Sander (1995, 2007), essas ações aumentam a relevância por reconhecer os seres humanos e práticas que estruturam a vida local, desarticulando a escola de um padrão normativo para uma configuração situada. Que “[...] considera a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados [...]” (Saviani, 1987, p. 68).

A relevância também aparece quando a historicidade está envolvida com o pedagógico: “Isso é fundamental [...] Quem é essa comunidade? Qual é a origem dela? O que eles lutam? [...] conhecer essa história, respeitá-la, é fundamental” (Minirrosas, entrevista, maio 2025). Explicita que mapear valores — como o cuidado com o bairro, a limpeza e a saúde — e rever documentos, como o PPP e os diagnósticos, conforme a mudança do perfil das famílias, recoloca o currículo ao lado da vida (Minirrosas, entrevista, maio 2025), condição para a relevância cultural.

Do ponto de vista da diversidade sociocultural, Rosa-do-deserto (Entrevista, abr. 2025) localiza uma escola plural, “crianças indígenas”, “crianças da zona rural” e de “diferentes contextos”, e afirma o horizonte de “uma escola verdadeiramente acolhedora e inclusiva, onde todos se sintam respeitados e pertencentes”. Nessa direção, decisões coletivas sobre agendas culturais — como as decisões sobre a festa julina com participação das famílias

— mostram como práticas comunitárias podem ser incorporadas de modo pactuado: “decisão coletiva [...] os pais começaram a fazer doações” (Minirrosa, entrevista, maio 2025).

Dialecticamente, potências e limites caminham juntos. Há iniciativas de acolhimento e ajuste de rotinas (Dia da Família; integração de valores locais; decisões festivas com famílias), mas persistem tensões: risco de relevância circunscrita a eventos e celebrações; distanciamento das famílias em momentos de decisão pedagógica: “participam mais nas culminâncias, nem sempre em reuniões” (Margarida, entrevista, maio 2025); descontinuidades que fragilizam identidades formadas e interrompem projetos de longa duração. A própria Margarida (Entrevista, maio 2025) associa relevância à continuidade: “Uma das piores coisas é a descontinuidade [...] aquilo que está dando certo, tem que continuar”.

Em Sander (1995, 2007), a relevância cultural prospera quando a escola escuta, nomeia e incorpora as marcas da comunidade como função de gestão escolar, sem reduzir cultura a eventos ou a padrões homogêneos. As evidências mostram movimentos reais nessa direção (criação de identidades; ações inclusivas de pertencimento; decisões culturais compartilhadas), mas ainda insuficientes para “[...] definir a relevância como critério de desempenho cultural da administração da educação” (Sander, 2007, p. 84): a participação segue oscilante, a construção do PPP, limitada aos servidores da unidade escolar, e a continuidade, vulnerável a trocas de diretores/as, impulsionada por decisões exclusivas da Secretaria de Educação.

O desafio é consolidar esses processos e práticas administrativas educacionais (mapas socioculturais da comunidade; rotinas de consulta e devolutiva; calendário cultural participativo; vinculação entre história e necessidade local, projetos pedagógicos e avaliação educacional; entre outros), de modo que eficiência e eficácia permaneçam orientadas às necessidades da comunidade (efetividade), e a relevância deixe de depender da disposição ocasional das equipes para se afirmar como diretriz cultural da escola.

As evidências apresentadas nesta seção, articuladas ao que foi discutido nas seções anteriores 5.2.1, 5.2.2 e 5.2.3, mostram que as implicações das concepções das diretoras sobre gestão escolar configuram uma tríade entre reprodução, superação e transformação, na qual as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural se entrecruzam no cotidiano escolar. Se, por um lado, as concepções identificadas na subseção 5.1 expressam desejos de participação, acolhimento, democratização e relevância cultural, por outro, as práticas evidenciadas mostram limites impostos por prescrições externas, intensificação avaliativa, burocracias e baixa representatividade da comunidade.

As condições concretas da gestão escolar demonstram que essas implicações não derivam linearmente das concepções, mas se constituem como síntese provisória entre o que as diretoras defendem, o que conseguem realizar e o que o contexto institucional permite transformar.

5.3 Paradigma multidimensional da administração da educação: gestão democrática entre limites e possibilidades na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT

A administração da educação alcança maior profundidade quando compreendida como paradigma multidimensional, em que decisões da gestão escolar articulam as dimensões econômica (eficiência), pedagógica (eficácia), política (efetividade) e cultural (relevância).

De acordo com Sander (2007, p. 106), quando essas diferentes dimensões são pensadas interacionalmente, “[...] são concebidas como dimensões dialética e simultaneamente articuladas de um paradigma compreensivo de gestão democrática da educação, alicerçada em valores substantivos e éticos de validade geral, como a liberdade individual e a igualdade social”.

Nesse horizonte, Lima (2007, p. 28) destaca que uma “[...] administração que favoreça experiências democráticas, possibilite o exercício da cidadania ativa e a formação do cidadão como sujeito participante na efetivação de uma sociedade mais justa e inclusiva”, ao considerar que, no espaço da escola, aprende-se democracia praticando-a, o que se constitui como fundamento da formação do sujeito emancipado.

No entanto, a condução cotidiana da gestão escolar tem favorecido a eficiência e a eficácia em detrimento da efetividade e da relevância. Observam-se centralização dos Conselhos Escolares, baixa participação e deliberação das famílias e estudantes, e ausência de diálogos regulares tanto da Semecel às escolas quanto das escolas à comunidade, o que a desloca para uma vertente informacional (prestação de contas, comunicação de resultados) com pouca legitimidade pública das escolhas.

Soma-se a isso a plataformação do trabalho pedagógico e o encadeamento de avaliações, que reforça uma cultura de monitoramento por indicadores, bem como a adoção de materiais estruturados, cuja escolha não contou com a participação dos professores e das equipes escolares — tratou-se de determinação administrativa. Em diversos casos, avaliações, simulados e rotinas formativas foram alinhados a esses materiais, o que estreitou a autonomia curricular e didática das escolas e reduziu a capacidade de mediar sentidos entre currículo e espaço educacional.

A crítica de Lima (2018) ao modelo de gestão escolar influenciado por lógicas gerencialistas revela uma preocupação central no debate sobre a efetivação da gestão democrática. Para o autor, ao adotar práticas empresariais e tecnocráticas, a escola pública “[...] sai democraticamente deslegitimada, prescinde das suas especificidades, aliena suas responsabilidades éticas, políticas e morais [...]” (Lima, 2018, p. 25).

A afirmação sintetiza o descompasso entre o ideário democrático previsto legalmente e a realidade da gestão escolar que, cada vez mais, se distancia de sua função formadora e cidadã. Com a adoção de modelos baseados na eficiência e na competição, a escola pública tende a se afastar de seu papel como espaço coletivo de construção do saber e de formação social. Perde-se a centralidade da participação e da democracia, e ganham espaço mecanismos de controle, hierarquização e busca por resultados imediatos.

Essa mudança compromete a função social da escola, que deveria ser orientada pela formação crítica, pela equidade e pela promoção de direitos no cotidiano escolar. Ao deixar de lado suas características próprias como instituição educativa e democrática, ela se aproxima de um modelo organizacional voltado à produtividade e ao mercado.

A reflexão contribui para a compreensão dos entraves enfrentados na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, onde ainda existe uma distância significativa entre o discurso da gestão democrática e as práticas efetivas que ocorrem nas escolas. Tais desafios revelam a persistência de barreiras culturais, políticas e organizacionais que dificultam a sua consolidação realmente participativa.

Isso posto, o enfraquecimento da gestão democrática corrói a própria capacidade diretiva da escola. A forma de provimento do cargo de direção, por eleição com participação da comunidade ou por nomeação, repercute diretamente na gestão escolar e na autonomia para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Quando o cargo é provido por nomeação, a governabilidade do projeto educativo tende a ficar mais vulnerável a agendas externas, com redução do espaço deliberativo e das instâncias colegiadas; quando a direção é eleita, ampliam-se legitimidade social e estabilidade para definir prioridades no coletivo, reduzir interferências e assegurar continuidade pedagógica. A efetividade depende dessa legitimidade e da conversão de direitos de participação em decisões compartilhadas; sua fragilização reduz a dimensão política do paradigma e desloca a escola para uma administração de meios.

As falas das diretoras convergem para um ponto nevrálgico: a forma de provimento importa. A substituição da eleição por nomeação rompe o nexo entre direção e comunidade, introduz instabilidade, medo institucional e contração da autonomia para decisões

pedagógicas e administrativas vigiadas e controladas. Margarida (Roda de conversa, jul. 2025) sintetiza: “a eleição, sem ser nomeação, é o melhor caminho para a comunidade [...] agora a gente está numa fragilidade [...] Tanto pode ficar um mês, como pode ficar um ano [...] você está sempre inseguro, você não tem essa autonomia toda para gerir o andamento da unidade”. Rosa-do-deserto (Roda de conversa, jul. 2025) reforça o referendo comunitário como fonte de autoridade: “eu gostaria que continuasse por eleições pela comunidade [...] nós fomos eleitos, e não apenas [...] indicados, nomeados”.

A precariedade do vínculo sob nomeação aparece também na experiência de Orquídea (Roda de conversa, jul. 2025): “veio apenas a nomeação [...] não está especificado até quando [...] nós sabemos que no momento estamos, mas não sabemos até quando [...] há pais que dizem ‘eu nem sei quem é o diretor’ [...] muda dois, três ao ano”. Deteriora a confiança horizontal e precariza o espaço colegiado. Para Flor-de-Lótus (Roda de conversa, jul. 2025), a indicação interfere na independência: “Quando se é eleito [...] representa um anseio [...] A gestão democrática deveria voltar. Não deveria ser por indicação, mas por eleição da comunidade escolar”, e observa, ainda: “Interfere muito” na autonomia da direção.

No plano subjetivo, a nomeação gera silenciamento e sensação de abandono institucional. Minirrosas (Roda de conversa, jul. 2025) registra: “estamos ficando [...] uma massa de manobra. [...] Não temos nem vez e nem voz”. Orquídea (Roda de conversa, jul. 2025) problematiza a “autonomia” ofertada: ela vem “revestida de um certo abandono: faz aí [...]”; por isso, “com a gestão democrática [...] essa autonomia ficaria mais verdadeira”.

A administração, em uma relação mercadológica e gerencialista, torna o/a diretor/a em um/a cumpridor/a de normas vindas de cima para baixo, ou seja, se configura, assim, o diretor “lata”, o invasor, que “não contribui para a formação de profissionais criativos, críticos e felizes, dentro da unidade escolar, uma vez que o modelo a que está sujeito não é um caminho para a libertação e sim para a domesticação”, pondera Lima (2007, p. 31), fazendo menção ao conceito de Homem Lata cunhado por Paulo Freire, para dizer que o “o indivíduo é como uma lata vazia que precisa ser preenchida de informações e conhecimento”.

Há um desejo explícito de recompor o vínculo por meio de eleição direta, com mandato e previsibilidade temporal. “Nós teríamos que mudar essa realidade começando da nossa direção, dessa escolha”, propõe Minirrosas (Roda de conversa, jul. 2025). Orquídea (Roda de conversa, jul. 2025) traduz o anseio em arquitetura institucional: “a verdadeira autonomia vai vir dessa justiça democrática [...] eu fui eleita, tenho o respaldo da comunidade [...] poderíamos [...] saber quando começamos e quando vamos parar”.

A relevância, critério primordial que orienta a gestão escolar pela pertinência das decisões à realidade concreta da comunidade (Sander, 1995, 2007), tem sido relegada a segundo plano na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. A centralização dos Conselhos e a reduzida participação social convertem a gestão participativa em repasse de informação — prestação de contas e comunicação de resultados —, sem deliberação efetiva. Enfraquece a leitura pública da comunidade, restringe a colaboração no processo de ensino e aprendizagem e compromete a função política da escola de atender demandas concretas e elevar a qualidade de vida de seus participantes (Sander, 1995, 2007).

Reequilibrar o paradigma implica reafirmar centralidade da efetividade e da relevância como critérios condutores da práxis pedagógica, superordenando a eficiência e a eficácia ao sentido democrático do trabalho educativo (Sander, 2007).

Reivindica desconcentrar os Conselhos Escolares e ampliar sua representatividade e poder deliberativo; institucionalizar diálogos reflexivos Semecel-escola-comunidade antes de decisões sobre proposta pedagógica, materiais, calendários e investimentos; tematizar as pautas de HTPC para que teoria e prática dialoguem com problemas reais do entorno; reorientar a política avaliativa, subordinando indicadores ao Projeto Político-Pedagógico; e qualificar a publicização em linguagem acessível, vinculando transparência a decisões compartilhadas e ao acompanhamento do PPP.

A escola, desse modo, recupera a capacidade de satisfazer demandas concretas (efetividade) e de mediar sentidos entre currículo e vida local (relevância), sem abdicar da boa administração de meios (eficiência) e do alcance de objetivos formativos (eficácia).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS - MT

Falar em educação é reconhecer um direito fundamental que se realiza historicamente em espaços e relações, como campo de disputas entre concepções e práticas pedagógicas: algumas enraizadas em tradições positivistas, outras voltadas à transformação social. Nas vozes das participantes, aparece para além da escola, como processo formativo contínuo, expressão de amor e compromisso ético-cidadão, responsabilidade partilhada entre escola, família e comunidade, sustentada por uma compreensão crítica e humanista que valoriza relações, culturas e experiências de vida.

Quanto à escola, as diretoras oscilam entre o vivido e o idealizado: assumem o espaço de ensino sistematizado, mas defendem um lugar de acolhimento, convivência e formação integral. A crítica ao modelo engessado e burocrático convive com o desejo de uma escola aberta, participativa e interdisciplinar, que articule teoria e prática e legitime o papel ativo de docentes e estudantes.

A coexistência de paradigmas (tradicional, escolanovista, construtivista, emancipatório) revela o caráter multifacetado do cotidiano escolar e reafirma que educar é uma experiência viva, marcada por tensões e reinterpretações. Em alguma medida, esses paradigmas seguem convivendo nas práticas escolares atuais.

Considerando essas tensões, uma leitura freiriana indica que superar o modelo bancário pressupõe outra forma de conduzir a escola: uma direção escolar que almeja a democracia e a institui no cotidiano, mesmo sob a hegemonia do gerencialismo, que restringe a autonomia pedagógica. Implica deslocar-se do ato de “depositar” conteúdos para uma prática problematizadora, dialógica e contextualizada, em que estudantes, docentes e comunidade participam da construção do conhecimento e da vida coletiva.

Nesse horizonte, a escola recusa o/a diretor/a “lata”, mero cumpridor/a de prescrições, e convoca uma liderança capaz de articular dimensões econômica, pedagógica, política e cultural com ética, escuta e coragem: proteger o tempo pedagógico; sustentar o PPP como eixo vivo; qualificar a Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC) como estudo e intervenção comunitária; transformar dados em diagnóstico para ação; fortalecer Conselhos Escolares; vincular currículo e comunidade; e promover a participação de famílias e estudantes. Mais que diretor/a de rotinas, é um mediador/a de sentidos e garantidor/a de condições para o trabalho docente, subordinando indicadores ao projeto educativo.

Este estudo evidencia que as concepções de gestão escolar das diretoras do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT se constituem na interseção entre práticas cotidianas, valores públicos, exigências éticas e mecanismos de regulação externa. Os relatos descritivos, entrevistas e roda de conversa permitem compreender a educação para além do tecnicismo; a escola como território de vínculos, sentidos e humanização; e a gestão escolar como integrante das dimensões administrativas, pedagógicas, relacionais e sociopolíticas.

O diálogo com o paradigma multidimensional da administração da educação (Sander, 2007) exige articulação entre suas dimensões e critérios: econômica (eficiência), pedagógica (eficácia), política (efetividade) e cultural (relevância), cuja articulação simultânea deve orientar decisões no espaço escolar.

Os resultados mostram, contudo, o predomínio de rotinas que comprimem participação e mediação pedagógica: intensificação avaliativa, plataformização do trabalho, prescrição de materiais e uso de dados que desloca a finalidade formativa para a performatividade por indicadores. É notória a mercantilização da educação, que esvazia o espaço público e fragiliza a dimensão humanista do trabalho escolar, minando a legitimidade democrática e responsabilidades ético-políticas da escola pública.

No plano político, a forma de provimento, eleição ou nomeação, incide diretamente na autonomia decisória, na continuidade de projetos e na confiança horizontal. Processos eletivos tendem a ancorar autoridade na comunidade e a favorecer continuidade do PPP; nomeações geram instabilidade, retração do espaço colegiado e subordinação da gestão escolar a diretrizes externas, afastando os ideais democráticos de suas reais condições concretas.

A análise também revelou ambivalências na participação social: conselhos com representatividade assimétrica (servidores predominando), PPP revisitado anualmente, porém, pouco deliberado com famílias e estudantes, e virtualização de interações que informa mais do que decide. Em termos dialéticos, a escola real convive com a escola possível.

É nesse ponto que se desvelam os dilemas estruturantes da educação contemporânea e que se mostram profundamente presentes no contexto da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

O primeiro dilema diz respeito à renúncia, por parte de muitos profissionais da educação, em se assumirem como intelectuais orgânicos, sujeitos histórico-sociais e capazes de produzir crítica, interpretar a realidade e disputar projetos de sociedade. Quando essa dimensão intelectual e política do trabalho docente é abandonada, seja pela pressão das políticas educacionais, seja pela naturalização de práticas burocráticas e tecnicistas, a escola

perde uma de suas principais forças: a capacidade de compreender, questionar e transformar o contexto em que está inserida.

Ao deixar de se reconhecer como espaço de elaboração de pensamento crítico e de resistência democrática, a instituição escolar vê a redução do protagonismo individual e a perda de um projeto coletivo de educação comprometido com a transformação social. Quando educadores deixam de se ver como agentes intelectuais, abre-se espaço para que outras racionalidades, sobretudo tecnocráticas e pragmáticas, definam o horizonte da escola pública.

O segundo dilema revela uma desescolarização da escola pública por dentro, movimento que ocorre não pela retirada da instituição enquanto espaço formal, mas pela corrosão de suas finalidades educativas e sociais. Há uma perda de sua identidade enquanto espaço de formação integral, participação democrática e produção social de conhecimento.

O gerencialismo e a performatividade transformam o espaço educativo em ambiente de rotinas prescritivas, metas e controle, no qual decisões antes permeadas por critérios pedagógicos, políticos e comunitários são substituídas por protocolos, padronizações e *checklists*, o que reduz a autonomia docente e empobrece o trabalho pedagógico, que deixa de ser uma práxis crítica e criativa para tornar-se um conjunto de tarefas monitoradas e avaliadas por indicadores externos.

O terceiro dilema refere-se à adesão crescente, inclusive entre novas gerações de professores, a uma cultura hegemônica de caráter conservador, que tende a naturalizar desigualdades históricas e a limitar a formação crítica na escola pública. Essa cultura, difundida por discursos moralizantes, meritocráticos e individualistas, produz uma visão estreita do papel da educação à reprodução de normas, comportamentos e expectativas sociais já existentes.

O quarto dilema está relacionado à formação da subjetividade democrática, dimensão fundamental da educação pública, mas que vem sendo gradualmente negligenciada nas propostas de formação continuada. Cada vez mais, os encontros formativos se restringem a orientações técnico-operacionais, concentradas em métodos, protocolos e instrumentos, enquanto se afastam das reflexões éticas, políticas e comunitárias que sustentam o compromisso público da docência.

Ao priorizar exclusivamente competências procedimentais, as políticas formativas deixam de cultivar valores essenciais à vida democrática, como diálogo, empatia, participação, solidariedade e consciência histórica. A formação docente passa a funcionar como um adestramento profissional, no qual o professor é visto como executor de tarefas. Sem a articulação entre técnica e sentido, entre prática e reflexão, cria-se um vazio que limita

a capacidade dos educadores de enfrentar conflitos, promover mediações, construir coletivamente projetos de escola e fortalecer vínculos com a comunidade para lidar com as demandas humanas, sociais, políticas e culturais presentes no cotidiano escolar.

O quinto dilema referente à negação ou desqualificação da formação docente oferecida pelas instituições federais, que desestabiliza a relação entre teoria e prática e favorece a expansão de modelos de gestão escolar de caráter pragmático e despolitizado. Essa desvalorização se manifesta tanto em discursos públicos que deslegitimam o papel dessas instituições formadoras quanto em políticas educacionais que priorizam formações privadas rápidas, instrumentais e alinhadas a interesses financeiros e imediatistas.

Por fim, o sexto dilema concerne à formação política das novas gerações de diretores/as escolares, um desafio central marcado pela ascensão de racionalidades conservadoras e neoliberais que vêm reconfigurando o papel da escola pública. A incumbência da direção escolar, historicamente ligada à mediação democrática, à construção coletiva do projeto pedagógico e ao fortalecimento da participação da comunidade, tem sido progressivamente substituída por discursos que demandam eficiência, controle, competitividade e alinhamento a metas externas.

O risco é que a direção escolar se converta em um cargo voltado predominantemente ao cumprimento de protocolos e indicadores, enfraquecendo sua capacidade de articular projetos pedagógicos emancipadores, enfrentar desigualdades estruturais e promover práticas coletivas de decisão. Sem uma formação política sólida, diretores/as podem atuar como meros/as executores/as de políticas, distanciando-se da liderança pedagógica e social que a escola pública necessita.

Esses seis dilemas não operam isoladamente, mas compõem uma articulação de disputa de projetos de sociedade dentro da escola. Para enfrentá-los, torna-se urgente recuperar a centralidade da formação crítica, reforçar a autonomia intelectual e política dos profissionais da educação e valorizar a gestão escolar como prática democrática e coletiva. Somente assim, a escola pública poderá reafirmar seu papel histórico na defesa dos direitos sociais, na construção da cidadania e na formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Isso não aponta para soluções simples, mas para a necessidade de resistência ativa, reflexão profunda e reconstrução contínua do projeto público de educação.

A gestão democrática constitui condição *sine qua non* para que a escola pública cumpra seu compromisso social de formar sujeitos críticos em diálogo com a comunidade, com equidade e dignidade. Perante a mercantilização e o fortalecimento do gerencialismo, reequilibrar o paradigma multidimensional é tarefa inadiável: reposicionar efetividade e

relevância sem abdicar da boa administração de meios e do alcance de objetivos formativos; fortalecer conselhos representativos e deliberativos; subordinar avaliações ao PPP; e qualificar a publicização em linguagem acessível, vinculando transparência a decisões compartilhadas.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados: as concepções que orientam a direção foram identificadas; suas implicações no cotidiano (organização, decisões, HTPC/PPP, uso de dados, vínculos comunitários) foram discutidas; e relações reflexivas com o contexto do ensino fundamental em Rondonópolis-MT foram estabelecidas. A problemática encontrou resposta ao evidenciar que a nomeação política fragiliza a gestão democrática, desloca a participação da comunidade e subordina a escola a orientações gerencialistas, mesmo diante de concepções que vislumbram uma educação libertadora.

Ao mesmo tempo, emergem práticas e discursos que valorizam diálogo, participação e centralidade pedagógica, revelando a gestão escolar como espaço contraditório, em que se entrelaçam a reprodução de lógicas conservadoras e possibilidades de construção democrática. A gestão democrática se reafirma como caminho para reconectar currículo, comunidade e aprendizagem, retomando a escola como eixo formador de seres históricos, críticos e emancipados.

Embora esta pesquisa se encerre aqui, os processos educativos que a constituem permanecem em movimento. A educação, marcada por contradições, reinventa-se continuamente; cada encontro, gesto e prática ressignifica o exercício de administrar e de educar. Pesquisar é revisitar caminhos, reconstruí-los com outros sentidos, tendo em vista que o conhecimento nasce entre a teoria e a prática, entre o vivido e o pensado.

Essas considerações, portanto, não se fecham. Permanecem abertas às percepções, às contradições e às novas leituras que o tempo e a prática educacional suscitam. Ao mesmo passo, guardadas as singularidades de cada contexto, ampliam possibilidades analíticas para outras realidades e impulsionam a continuidade do ciclo ação–reflexão–ação nas dimensões econômica, pedagógica, política e cultural que atravessam a gestão escolar.

Mais do que concluir um estudo, esta pesquisa situa-se diante dos desafios que o neoliberalismo impõe à escola pública e ao fazer educativo. Na esperança utópica de uma educadora que acredita na transformação coletiva, reafirmo que a educação é um ato de resistência e de criação de novos mundos, uma aposta na luta e no desmoronamento do muro da inércia pedagógica.

À luz desse entendimento, “Não é possível pensar-se em democracia plena sem sujeitos democráticos para exercê-la” (Torres; Garske, 2000, p. 67). Por isso, defendo uma

educação com a comunidade e não para a comunidade, dimensão política que sustenta a gestão democrática. A sua efetivação ultrapassa dispositivos legais: depende das práticas cotidianas de participação, da corresponsabilidade dos seres humanos e da capacidade de reinventar modos de decidir, planejar e avaliar sob a ótica do interesse público e do bem comum da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- ARAUJO, Gracyanne Freire; DAVEL, Eduardo Paes Barreto. Educação empreendedora, experiência e John Dewey. **Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28318>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.
- BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 23. ed. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2022.
- BEM, Lana Yara do Nascimento; CARVALHO, Silvia Meirilany Pereira de; OLIVEIRA, Cristiane Ayala de; SANTOS, Marcelo Anderson Batista dos. A teoria behaviorista e suas implicações na concepção e prática no contexto escolar. **Revista Semiárido de Visu**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 166–178, 2019. DOI: 10.31416/rsdv.v7i2.91. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/91>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- BEZERRA, Norma Suely Ramos Freire *et al.* Espaços apropriados para a educação escolar na Região do Cariri Cearense: um aporte para a educação científica. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2020, Fortaleza. Anais eletrônicos*. Fortaleza, CE: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_MD4_ID8222_01102019214007.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, Luiz Ricardo Pereira de Almeida. **A intensificação do trabalho do diretor escolar**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21682>. Acesso em: 2 maio 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* (org.). **O educador: vida e morte.** 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRANDÃO, Daniel Silva. **A educação em István Mészáros: reflexões por uma prática educacional transformadora.** 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Teoria, História e Crítica da Cultura) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEA_8b2a0bdba078261bedec41200a9de0ba. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério de Estado da Saúde. Resolução 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais [...]. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-10.pdf/view>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 282-1 MT/DF.** Ação Direta de Inconstitucionalidade. Relator: Min. Alexandre de Moraes, 05 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/862032343/inteiro-teor-862032353>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular n. 2/2021-CONEP/SECNS/MS, de 24 fev. 2021.** Orientações sobre procedimentos para submissão de pesquisas relacionadas à Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://fcfrp.usp.br/wp-content/uploads/sites/528/2021/06/Oficio-Circular-02-2021-pesquisa-em-ambiente-virtual.pdf>. Acesso em: 2 fev 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Comitê Gestor da Política de Valorização do Magistério da Educação Básica. **Resolução nº 3, de 1º de julho de 2024.** Dispõe sobre as condicionalidades para o repasse da complementação da União ao Fundeb na modalidade VAAR. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 126, p. 68, 2 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/resolucao-no-3-de-1o-de-julho-de-2024-resolucao-no-3-de-1o-de-julho-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CARVALHO, Ademar de Lima. O desafio da construção: outro projeto de educabilidade. *In*: BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da (org.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática**. Curitiba, PR: Bagai, 2021. 2 v.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2020.

COMTE, Augusto. **Discurso preliminar sobre o espírito positivo**. São Paulo: Edições 70, 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

COSTA, Yrlan Henrique dos Santos; FERMOSELI, André Fernando de Oliveira; LOPES, Andressa Pereira. Análise do comportamento no processo de ensino-aprendizagem na educação. **Caderno de Graduação – Ciências Biológicas e da Saúde – UNIT – Alagoas**, Maceió, v. 2, n. 1, p. 213-226, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cdgsaude/article/view/1414>. Acesso em: 6 set. 2024.

CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 352 p. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, Marcus Vinícius da (org.). **Marcus Vinícius da Cunha comenta John Dewey: democracia e educação – capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e gestão da educação: entre o público e o privado**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DELVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. *In*: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMICIANO, Cassia; COSSETIN, Márcia; DRABACH, Nádia. Gestão democrática no Estado de Mato Grosso: conquista ameaçada pela implantação de políticas educacionais conservadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 95-113, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 15 out. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: VIEIRA, Lisete Regina Gomes; REIS, Geyse Helena Souza (org.). **Política e gestão da educação: olhares contemporâneos**. Goiânia: Ed. UFG, 2007. p. 65-81.

DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Escola ativa no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6DMNMfRqyqFzMd4Vtbvtw7x/>. Acesso em: 13 maio 2022.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2014.

FERREIRA, Francinara Silva. **Gestão escolar na perspectiva democrática: estudo a partir dos Projetos de Intervenção desenvolvidos em escolas públicas da Região Oeste do Pará**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90241>. Acesso em: 4 fev. 2025.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, jun. 2013. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2013.8846. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/8846>. Acesso em: abr. 2025.

FIGUEIRA, Patrícia Ferreira Fernandes. **Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil: estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90241>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 13, n. 31, Especial, p. 726-742, novembro 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1183. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-273. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. *In*: NACIF, Pedro Gabriel Santiago *et al.* (org.). **Confitea Brasil +6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016. p. 50-69. (Coletânea de textos). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 3 set. 2024.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO, Aparecida. John Dewey: um clássico da educação para a democracia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, e28281, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.28281. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28281>. Acesso em: 9 set. 2024.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Educação escolar no MST**: intencionalidades pedagógicas e políticas. 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. 319 f. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/educacao-escolar-no-mst-intencionalidades.pdf>. Acesso em: 3 set. 2025.

GOMES, Adriano Sabino. **As dimensões da gestão no processo de organização escolar**: significados para a equipe gestora. Curitiba, PR: CRV, 2019.

GONÇALVES, LÍlian Fernanda de Melo Bezerra. **Paradigmas de gestão educacional no contexto do Prêmio Gestão Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32593>. Acesso em: 06 jan. 2025.

GONGORA, Maura Alves Nunes; MAYER, Paulo César Morales; MOTA, Carolina Martinez Sampaio. Construção terminológica e conceitual do controle aversivo: período Thorndike-Skinner e algumas divergências remanescentes. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 209–224, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751433017.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. OI: 10.1590/S0102-37722006000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/>. Acesso em: 3 set. 2025.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 256 p. ISBN 978-85-15-03536-6. Disponível em: <https://www.loyola.com.br/produto/o-neoliberalismo-3004>. Acesso em: 12 set. 2024.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. 88 p. (Coleção Primeiros Passos, v. 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, Cátia Regina Assis Almeida; SILVA, Sinara Rosa Carvalho e; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Formação Humana em István Mészáros**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 153-187.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 71-90, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33974>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>. Acesso em: 18 jul. 2025.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57479>. Acesso em: 16 jun. 2025.

LIMA, Licínio C. Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 154, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

LÜCK, Heloísa. **A gestão educacional e a aprendizagem organizacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARKUS, Maria Elsa. **Conselho de Pais e Mães: o desafio participativo numa proposta de democratização da escola pública**. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 1997.

MARQUEZ, Leticia Verri; HERNANDES, Rafael Araújo; RODRIGUES, Amanda Sousa Dias; RAIMONDI, Gustavo Antonio; PAULINO, Danilo Borges. Rodas de conversa remotas: ensino-aprendizagem e vivência da promoção da saúde na pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 46, n. 3, e053, 2022. DOI: 10.1590/1981-5271v46.3-20220007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/TnJZDM3BhNDvhpjQKSLjtb/>. Acesso em: 20 maio 2025.

MARTINS, Luciana Machado; MANSUR, Ana Flávia Barbosa. Percepção docente sobre o uso das metodologias ativas e tecnologias da informação e comunicação no ensino de literatura nas escolas estaduais de ensino médio no município de Santo Antônio de Pádua/RJ. *In*: TEIXEIRA, Elaine; SILVA, Bárbara Amaral da (org.). **Metodologias ativas e multiletramentos no ensino de linguagens**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MELO, Marcelo de Souza. **Progressões aritméticas na linha construtivista**. 2018. 54 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/d2ad2621-6f2f-4f88-80df-f1892077b978>. Acesso em: 14 mar. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo histórico. **Política & Sociedade**, n. 13, p. 17-33, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>. Acesso em: 14 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: <https://lojahucitec.com.br/produto/maria-cecilia-de-souza-minayo-o-desafio-do-conhecimento-pesquisa-qualitativa-em-saude/>. Acesso em: 14 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. Acesso em: 14 maio 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, jan. 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 6 abr. 2025.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012. DOI: 10.29148/labor.v1i7.6702. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 6 mar. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5-26, dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/355>. Acesso em: 6 mar. 2023.

MÜHL, Eldon H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (org.). **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 109-138, 2008.

NASCIMENTO, Lorivaldo do; FAVORETO, Aparecida. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 250–273, jul./set. 2018. DOI: 10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14010>. Acesso em: 23 mar. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Pensadores & Educação).

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. O idealismo de Hegel e o materialismo de Marx: demarcações questionadas. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 168, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/7ZKcYx4TjB8rY5q6L6nZxZP/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2025.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A Matriz Positivista na Educação Brasileira – Uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos: Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo**, Sertãozinho, v. 1, n. 1, p. 1-7, out./jan. 2010. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. Gerenciamento participativo de recursos em espaços pedagógicos. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1–17, 2020. DOI: 10.5902/2318133839154. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/39154>. Acesso em: 15 maio 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: FEUSP, 2023. E-book. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/994/909/3341>. Acesso em: 14 mar. 2024.

PEREIRA, Amanda Silva; BESNOSIK, Raquel Lima. O processo de ensino-aprendizagem: uma abordagem behaviorista e interacionista do ensino. **Revista Comciência**, v. 6, n. 8, p. 83-87, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/comciencia/article/view/17877>. Acesso em: 10 mar. 2025

PERES, Vannúzia Leal Andrade. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 145-148, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/40>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **Seis estudos da psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 05 jun. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. DOI: 10.36524/ept.v1i1.356. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 8 out. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, Magali; BAGOLIN, Luiz Armando. Arte como experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 314-319, jan./abr. 2011. DOI: 10.1590/S0100-15742011000100017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GchsXNYJs4RrHskdSr3LL7D/>. Acesso em: 8 set. 2024.

RONDONÓPOLIS. Decreto nº 9.822, de 2 de dezembro de 2020. Prorroga o mandato dos/as diretores/as escolares eleitos/as, indicados/as e designados/as das unidades de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT. **Diário Oficial Eletrônico (Diorondon-e)**, Rondonópolis, MT, 2 dez. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/decreto/2020/983/9822/decreto-n-9822-2020>. Acesso em: 2 jul. 2025.

RONDONÓPOLIS. Decreto nº 10.525, de 9 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a indicação de lista tríplice para o cargo de Diretor de Unidade Escolar e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico (Diorondon-e)**, Rondonópolis, MT, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://www.rondonopolis.mt.gov.br/media/docs/edicoes/2021/December/3a32b1e0-8bdb-4018-8c0e-4e3c0b134138.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

RONDONÓPOLIS. Decreto nº 11.844, de 19 de dezembro de 2023. Dispõe sobre alterar o Decreto nº 10.525, de 09 de dezembro de 2021, que estabelece a indicação de lista tríplice para o cargo de Diretor de Unidade Escolar, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico de Rondonópolis (Diorondon-e)**, edição nº 5.598, Rondonópolis, 21 dez. 2023. Disponível em: <https://www.rondonopolis.mt.gov.br/media/docs/edicoes/2024/January/b8c52446-3351-4cb9-af9f-41ef6ef38340.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2025.

RONDONÓPOLIS. **Lei n.º 1.749**, de 10 de agosto de 1990. Dispõe sobre a eleição de diretores das escolas municipais. Rondonópolis, 1990a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-ordinaria/1990/175/1749/lei-ordinaria-n-1749-1990-dispoe-sobre-a-eleicao-de-diretores-das-escolas-municipais-conforme-artigo-244-da-constituicao-de-rondonopolis-1990>. Acesso em: 2 jul. 2025.

RONDONÓPOLIS. **Lei nº 1.762**, de 29 de agosto de 1990. Acrescenta o artigo 5º e seu parágrafo único e parágrafo único do artigo 10 à Lei nº 1.749, de 10 de agosto de 1990. Rondonópolis, MT, 29 ago. 1990. Rondonópolis, 1990b. Disponível em: <https://leggicomunali.it/legislacao-municipal/2362/leis-de-rondonopolis/categorias/educacao?p=465>. Acesso em: 2 jun. 2025.

RONDONÓPOLIS. **Lei nº 1.777**, de 1990. Altera dispositivos relativos à criação dos Conselhos Escolares, nos termos do art. 245 da Constituição de Rondonópolis, e dá outras providências. Rondonópolis, MT, 1990c. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/2362/leis-de-rondonopolis/categorias/servidor-publico?p=364>. Acesso em: 2 jun. 2025.

RONDONÓPOLIS. **Lei nº 2.072**, de 20 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a inclusão de Educação para o Trânsito no currículo escolar da rede municipal. Rondonópolis, MT, 1993. Disponível em: <https://leggicomunali.it/legislacao-municipal/2362/leis-de-rondonopolis/categorias/educacao?p=460>. Acesso em: 2 jul. 2025

RONDONÓPOLIS. **Lei nº 2.606**, de 16 de dezembro de 1996. Dispõe sobre alterar a redação do artigo 11 da Lei nº 1.749, de 10 de agosto de 1990, e dá outras providências. Rondonópolis, MT, 1996. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-ordinaria/1996/260/2606/lei-ordinaria-n-2606-1996-dispoe-sobre-alterar-a-redacao-do-artigo-11-da-lei-n-1749-de-10-de-agosto-de-1990-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 jul. 2025

RONDONÓPOLIS. **Lei nº 2.745**, de 9 de outubro de 1997. Dispõe sobre alteração da Lei nº 1.777/1990, relativa à criação dos Conselhos Escolares, conforme art. 245 da Constituição de Rondonópolis, e dá outras providências. Rondonópolis, MT, 1997. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-ordinaria/1997/274/2745/lei-ordinaria-n-2745-1997-que-dispoe-sobre-alteracao-da-lei-n-1777-90-da-criacao-dos-conselhos-escolares-conforme-art-245-da-constituicao-de-rondonopolis-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 jul. 2025.

RONDONÓPOLIS. **Lei n.º 2.978**, de 24 de setembro de 1998. Dispõe sobre a eleição de diretores das escolas municipais, revoga a Lei n.º 1.749/1990 e suas alterações. Rondonópolis, 24 set. 1998. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-ordinaria/1998/298/2978/lei-ordinaria-n-2978-1998-dispoe-sobre-a-eleicao-de-diretores-das-escolas-municipais-conforme-artigo-244-da-constituicao-de-rondonopolis-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 jul. 2025.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Relato de uma caminhada**. Rondonópolis: SEMEC, 2000.

RONDONÓPOLIS. Lei Complementar nº 128, de 6 de julho de 2012. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos do art. 244 da Lei Orgânica Municipal, art. 14 da LDB e outros; e sobre limitação de mandatos de direção escolar. **Diário Oficial do Município de Rondonópolis**, Rondonópolis, MT, 6 jul. 2012. 2012^a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-complementar/2012/13/128/lei-complementar-n-128-2012>. Acesso em: jul. 2025.

RONDONÓPOLIS. Lei Complementar nº 132, de 26 de outubro de 2012. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 128/2012. **Diário Oficial do Município de Rondonópolis**, Rondonópolis, MT, 26 out. 2012. 2012b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-complementar/2012/13/132/lei-complementar-n-132-2012>. Acesso em jul. 2025.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Gestão democrática da escola pública. *In: RONDONÓPOLIS. Coletânea de políticas e referenciais metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM)*. Rondonópolis: Semed, 2016a. v. 2, p. 17-27.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Políticas de avaliação e monitoramento. *In: RONDONÓPOLIS. Coletânea de políticas e referenciais metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM)*. Rondonópolis: Semed, 2016b. v. 3, p. 39-50.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física**. 2011. 324 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95261>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira; Universidade Federal Fluminense, 1984.

SANDER, Benno. **Sistemas na educação brasileira**: solução ou falácia? São Paulo: Saraiva. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 1985.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. DOI: 10.22420/rde.v3i4.102. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102>. Acesso em: 7 out. 2024.

SANTOS, Julia Lima dos; SOUZA, Angelita Matos. *Capitalismo neoliberal: além da economia*. **GeoTextos**, v. 19, n. 1, p. 35–55, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/52767>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos; BERTOLDO, Edna. Mészáros e seus contributos para a educação: algumas reflexões. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 147-156, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14547/11683>. Acesso em: 6 abr. 2025.

SANTOS, Terezinha de Faria Ávila. **Gestão democrática na escola pública**: o olhar dos educadores da rede pública municipal de Rondonópolis. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014. Disponível em:

<https://bdtd.ufmt.br/bitstream/riufmt/551/1/TEREZINHA%20DE%20FARIA%20%C3%81VILA%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 18. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. DOI: 10.1590/S1981-77462003000100010. Disponível em: <https://www.tes.epsvj.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958>. Acesso em: 7 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/>. Acesso em: 14 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI: 10.1590/S0101-32622008000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/>. Acesso em: 14 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/43520/27390/174960>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul./dez. 2010. DOI: 10.5216/ia.v35i2.13124. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/13124>. Acesso em: 6 set. 2025.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007. DOI: 10.36311/2236-5192.2007.v8n1.616. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/616>. Acesso em: 6 set. 2024.

SILVA, Ronison Oliveira; OLIVEIRA, Erinaldo Silva; SÁ FILHO, Paulo de; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar eficiente. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 8, n. 17, p. 1-13, 2019. DOI: 10.5902/2318133836102. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36102>. Acesso em: 8 set. 2024.

SOUZA, Daniele Cristina de. O positivismo de Auguste Comte e a educação científica no cenário brasileiro. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 29–42, jan./abr. 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i1.9493. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9493>. Acesso em: 6 set. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TORRES, Artemis (org.). **Educação e democracia**: diálogos. Cuiabá, MT: EdUMT. 2012.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, fev./jun. 2000. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.17i72.2119. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2637> Acesso em: 21 out. 2025.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 186–194, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/6DMNMfRqyqFzMd4Vtbvtw7x/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S. A., 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. 4). Disponível em: https://books.google.com/books/about/Bases_te%C3%B3rico_metodol%C3%B3gicas_da_pesquis.html?id=pUErHAAACAAJ. Acesso em: 5 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro da entrevista semiestruturada

Dados Pessoais

Nome fictício: _____

Observação sobre a escolha do nome _____

Idade: _____ Tempo de carreira: _____ Tempo na escola atual: _____ Tempo na função atual: _____ Formação acadêmica: _____

Tamanho da escola em que atua: () Pequena (6-19 turmas); () Média (20-29 turmas); () Grande (30 + turmas)

I. Concepções gerais

- ✓ Qual a sua concepção de educação?
- ✓ Qual a sua concepção de escola?
- ✓ Como você define a gestão escolar?
- ✓ Qual o papel do diretor escolar?
- ✓ Qual o papel do coordenador pedagógico?
- ✓ Qual o papel do secretário escolar?
- ✓ Quais são as principais ideias ou valores que norteiam sua prática de gestão escolar?
- ✓ Na sua concepção, como deve ser a ação do gestor frente à dimensão pedagógica da escola?

II. Motivação e contexto

- ✓ Quais razões ou circunstâncias impulsionaram sua decisão de assumir o cargo de diretor(a)?
- ✓ De que maneira sua formação profissional e experiências anteriores influenciam suas concepções e práticas de gestão?
- ✓ Quais desafios você enfrenta no dia a dia como diretor(a)?

III. Gestão escolar: dimensões e desafios

- ✓ Como ocorre a elaboração e o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico na unidade escolar?
- ✓ Como se dá a gestão financeira na unidade escolar (considerar planejamento, execução e prestação de contas)?
- ✓ Como a prática da gestão pode contribuir para melhorias no contexto educacional?

IV. Relação com a comunidade escolar

- ✓ Como você avalia a participação dos pais e estudantes nas decisões da escola?
- ✓ Como você percebe o impacto da sua gestão na aprendizagem dos/as estudantes?
- ✓ Como a sua gestão aborda a diversidade cultural e social da comunidade escolar?
- ✓ Qual a importância de conhecer a cultura e a história da comunidade escolar para a eficácia da gestão?
- ✓ Quais assuntos são discutidos junto ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar?
- ✓ Qual o nível de participação e deliberação do Conselho Escolar na resolução dos assuntos discutidos na escola?
- ✓ Como engajar a comunidade escolar nas decisões de gestão? Que estratégias têm funcionado ou não?
- ✓ Como você avalia a designação de diretores provenientes de outras unidades escolares, e de que maneira essa prática influencia a relação do gestor com a cultura, os valores e as especificidades da comunidade escolar em que está inserido?

V. Políticas públicas e autonomia

- ✓ Em que medida as decisões políticas locais influenciam sua autonomia enquanto diretor(a)?
- ✓ Quais são as principais limitações impostas pelas políticas públicas que você identifica no contexto de sua atuação?
- ✓ Em que medida o modelo de nomeação política interfere na independência da gestão escolar?
- ✓ Como você avalia o impacto da mudança no modelo de escolha de diretores(as), de eleição direta para nomeação por confiança?
- ✓ Quais as implicações dessa mudança para a autonomia e a democracia no ambiente escolar?

VI. Perspectivas e propostas para o futuro

- ✓ Que perspectivas você deseja para a gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis?
- ✓ Quais mudanças você acredita serem necessárias para alinhar melhor a gestão escolar às demandas educacionais atuais?
- ✓ Em sua opinião, quais políticas poderiam ser criadas ou aprimoradas para fortalecer a gestão escolar?
- ✓ Que mudanças você considera prioritárias para que a gestão escolar contribua efetivamente para uma educação de qualidade?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

Roteiro da roda de conversa

I. Nomeação x eleição: implicações na prática

Quais foram as principais mudanças percebidas nas escolas de vocês desde a transição da eleição para a nomeação de diretores/as, e como essa mudança tem impactado a autonomia, o vínculo com a comunidade escolar e o posicionamento de vocês enquanto lideranças pedagógicas?

II. Relação com a comunidade e com a equipe

Quais tensões e impactos essa nova lógica de gestão, baseada na nomeação de diretores/as, tem gerado nas relações com a equipe escolar e com as famílias? De que forma isso tem afetado o nível de participação da comunidade nas decisões da escola?

III. Implicações para o contexto educacional

De que forma a mudança no modelo de gestão tem influenciado a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e quais são as implicações dessa mudança para a qualidade da educação ofertada?

IV. Tensão político-administrativa e democracia

Como vocês percebem o equilíbrio (ou os conflitos) entre o compromisso pedagógico e as exigências político-administrativas da nomeação? Na vivência de vocês, a lógica da “livre nomeação” fortalece ou enfraquece a construção de uma gestão democrática?

V. Caminhos possíveis e necessários

Que sugestões ou encaminhamentos vocês gostariam de propor para que a experiência da gestão escolar seja mais comprometida com o direito à educação?