



Universidade
Estadual de Goiás



Gestão, Educação
e Tecnologia

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA

GESCIVALDO BRANDÃO DE SOUZA

**GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS
E DIALÓGICA MORINIANA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE UM
ESTUDO DE CASO**

LUZIÂNIA - GO

2025

GESCIVALDO BRANDÃO DE SOUZA

**GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS
E DIALÓGICA MORINIANA:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada no
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Gestão, Educação e Tecnologias da
Universidade Estadual de Goiás – Unidade
Universitária de Luziânia.

Orientador: PhD. Jorge Manoel Adão

LUZIÂNIA – GO
2025

S729g Souza, Gescivaldo Brandão de

Gestão escolar do Ensino Médio no estado de Goiás e dialógica moriniana: uma abordagem a partir de um estudo de caso / Gescivaldo Brandão de Souza. – Luziânia, 2025.

121 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientação: Professor Doutor Jorge Manoel Adão

1. Gestão escolar. 2. Teoria da complexidade. 3. Dialógica moriniana. 4. Estado de Goiás. I. Adão, Jorge Manoel. II. Título.

CDU 37.07:373.5



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: GESCIVALDO BRANDÃO DE SOUZA.

E-mail: gescivaldo@gmail.com

Dados do trabalho

Título: GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS E DIALÓGICA MORINIANA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Tipo

() Tese (X) Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT)
() Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: Mestrado *Stricto Sensu* em Gestão Educação e Tecnologia

Concorda com a liberação do documento:

[X] SIM

[] NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

[] Solicitação de registro de patente;

[] Submissão de artigo em revista científica;

[] Publicação como capítulo de livro;

[] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano.

Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia - GO, 17/03/2025

Local

Data



Documento assinado digitalmente
GESCIVALDO BRANDAO DE SOUZA
Data: 17/03/2025 13:18:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor (a)



Documento assinado digitalmente
JORGE MANOEL ADAO
Data: 17/03/2025 16:50:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador (a)

GESCIVALDO BRANDÃO DE SOUZA

**GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS
E DIALÓGICA MORINIANA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE UM
ESTUDO DE CASO**

Banca de Dissertação de Mestrado, texto apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia.

Aprovado em 14 de março de 2025, pela banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. PhD. Jorge Manoel Adão
Orientador/Presidente

Prof. PhD. Ronaldo Rodrigues da Silva
Avaliador/Membro interno

Profa. PhD. Maria Manuela Gomes de Azevedo
Avaliadora/Membro externo

Prof. PhD. Emer Merari Rodrigues
Avaliador/Membro externo

Luziânia – GO
2025

Dedico este trabalho às minhas filhas, Gabriela Alves Brandão e Alice Brandão Alves, que diariamente me inspiram e me dão força. Cada etapa desta jornada, fundamentada em valores de conhecimento e perseverança foi guiada pelo desejo de contribuir para a construção de um futuro melhor para essas meninas. Que este esforço simbolize a importância de acreditar nos próprios sonhos e sirva como exemplo de que, com dedicação e determinação, é possível superar desafios e alcançar objetivos.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho acadêmico só foi possível graças ao apoio e ao incentivo de várias pessoas às quais expresso minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço ao professor Jorge Manoel Adão pela indicação e incentivo para realização do mestrado e por sua orientação cuidadosa, com sugestões valiosas e o constante incentivo ao longo de todas as etapas desta pesquisa. Sua experiência e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Em segundo lugar, agradeço à minha família, por ser meu alicerce em cada passo dessa jornada acadêmica. Em especial, agradeço à minha esposa, Jacira Alves de Oliveira Brandão e às minhas filhas Gabriela Alves Brandão e Alice Brandão Alves, pelo amor incondicional, paciência e suporte constante nessa caminhada. Agradeço também à minha mãe, Felisbela Brandão de Souza, que sempre me incentivou a lutar pelos meus objetivos por meio dos estudos e ao meu pai, Gescy Bomfim de Souza, por seus ensinamentos sobre o valor do esforço e da perseverança. Vocês foram muito mais do que minha base; foram minha maior inspiração. Cada conquista desta trajetória carrega um pedaço de vocês, e sou imensamente grato pelo amor, pelas palavras de apoio que aliviaram os desafios e pela torcida constante pelo meu sucesso.

Manifesto minha gratidão aos colegas e amigos de trabalho, Gilson Castro da Rocha e Luis Adilson Oliveira do Nascimento, pelo apoio, paciência e compreensão ao longo da minha jornada de estudos. Reconheço que as ausências, mudanças de horários e ajustes necessários para conciliar o trabalho e estudo muitas vezes impactaram nossa rotina e sou profundamente grato pela solidariedade e pelo entendimento demonstrado.

Agradeço também aos colegas da turma de mestrado, do ano de 2023, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), que compartilharam comigo momentos de discussão, dúvidas e aprendizados, oferecendo sempre palavras de incentivo e apoio. A convivência e troca de ideias com os colegas enriqueceram muito este percurso acadêmico.

E, por fim, expresso minha gratidão à Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia, pela oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal fornecida ao longo desta jornada. Sou grato pelos recursos disponibilizados, pelo ambiente acolhedor e pelo suporte oferecido que foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

A todos, o meu sincero agradecimento.

“O devir planetário da humanidade e a emergência de uma sociedade mundo estão marcados pela incerteza. A incerteza, porém, requisita a esperança. A incerteza requer complexificar nossa itinerância com uma dialógica entre desesperança e esperança.”

(Edgar Morin, 2003)

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado aborda a temática da Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás (GO), sob a perspectiva da dialógica de Edgar Morin. A pesquisa se estrutura a partir do seguinte problema: onde e como está presente a dialógica moriniana da teoria da complexidade na gestão do Ensino Médio no estado de Goiás e quais os desafios da mesma? Para responder a essa questão, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar, em níveis teórico, metodológico e técnico, a presença, a dinâmica e os desafios da dialógica moriniana na Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás. E, como objetivos específicos: (a) explicitar o histórico, o contexto legal e a realidade atual da Gestão Escolar, destacando suas transformações ao longo do tempo e os marcos normativos que orientam sua prática; (b) realizar uma abordagem teórica, com base em bibliografias especializadas, sobre os conceitos e entendimentos relacionados à Gestão Escolar e à dialógica partícipe da teoria da complexidade de Edgar Morin; (c) analisar a presença da dinâmica da dialógica moriniana na Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás, a partir de entrevistas realizadas com gestores de escolas públicas; (d) e, apresentar as principais conquistas e os desafios enfrentados pelos gestores na condução da Gestão Escolar em escolas públicas de Ensino Médio no estado de Goiás. A metodologia desta pesquisa é orientada pela abordagem qualitativa, utilizando a modalidade de estudo de caso único incorporado. O campo de investigação abrange escolas públicas de Ensino Médio localizadas no bairro do Distrito de Jardim Ingá, no município de Luziânia – GO. As técnicas de pesquisa empregadas incluem a observação e entrevistas semiestruturadas. No que se refere ao referencial teórico, foram utilizadas legislações relevantes, como a Constituição Federal de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Além disso, a pesquisa foi fundamentada em obras de diversos autores, entre os quais se destacam Ferreira Junior (2010), Leão (1945), Lück (2007), Drabach e Mousquer (2009), Almeida (2004), Morin (2005), Yin (2001), Severino (2013) e Bardin (2002), entre outros estudiosos. Em síntese, os resultados da pesquisa apontam que a dialógica moriniana se manifesta na Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás, sendo evidenciada em diferentes processos relacionados à gestão educacional. Destacam-se, nesse contexto, o processo de escolha dos gestores e as ações realizadas de forma compartilhada com os diversos atores da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação. Gestão Escolar. Teoria da Complexidade. Dialógica moriniana. Estado de Goiás.

ABSTRACT

This Master's Dissertation addresses the theme of High School Management in the state of Goiás (GO) from the perspective of Edgar Morin's dialogic approach. The research is structured around the following problem: where and how is Morin's dialogic principle of complexity theory present in High School Management in the state of Goiás, and what are its challenges? To answer this question, the general objective of the research is to investigate, at theoretical, methodological, and technical levels, the presence, dynamics, and challenges of Morin's dialogic principle in High School Management in the state of Goiás. The specific objectives are: (a) to outline the history, legal context, and current reality of School Management, highlighting its transformations over time and the normative frameworks that guide its practice; (b) to conduct a theoretical approach, based on specialized bibliographies, on the concepts and understandings related to School Management and the dialogic principle within Edgar Morin's complexity theory; (c) to analyze the presence of Morin's dialogic dynamics in High School Management in the state of Goiás through interviews conducted with public school managers; and (d) to present the main achievements and challenges faced by managers in conducting School Management in public high schools in the state of Goiás. The methodology of this research follows a qualitative approach, using the embedded single-case study method. The research field comprises public high schools located in the Jardim Ingá District, in the municipality of Luziânia – GO. The research techniques employed include observation and semi-structured interviews. Regarding the theoretical framework, relevant legislation was used, such as the 1988 Federal Constitution and the current National Education Guidelines and Framework Law of 1996. Additionally, the research is based on the works of various authors, including Ferreira Junior (2010), Leão (1945), Lück (2007), Drabach and Mousquer (2009), Almeida (2004), Morin (2005), Yin (2001), Severino (2013), and Bardin (2002), among other scholars. In summary, the research results indicate that Morin's dialogic principle manifests in High School Management in the state of Goiás, being evident in different processes related to educational management. Notably, this includes the process of selecting managers and the actions carried out in a shared manner with various actors in the school community.

Keywords: Education. School Management. Theory of Complexity. Morin's Dialogic. State of Goiás.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BA	Bahia
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria-Geral da União
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESA	Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Ensino

PPGET	Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RA	Região Administrativa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEDUC/GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SIGE	Sistema de Gestão Escolar
TGA	Teoria Geral da Administração
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Reforma Francisco Campos	34
Quadro 2 As Leis Orgânicas do Ensino	36
Quadro 3 Dados sobre a educação de Luziânia	93
Quadro 4 Escolas estaduais existentes no Distrito de Jardim Ingá, Luziânia (GO)	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Médias IDEB	43
Tabela 2 Médias Meta PNE	44
Tabela 3 Investimentos da União no FUNDEB	45
Tabela 4 Percentual de diretores por forma de acesso ao cargo segundo a rede de ensino – 2022	58

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA: DE ESCOLAS PÚBLICAS NORDESTINAS À PÓS-GRADUAÇÃO NO PLANALTO CENTRAL	16
INTRODUÇÃO	19
1 TRAJETÓRIA, LEGISLAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR	25
1.1 Trajetória da organização, administração e gestão escolar brasileira	25
1.2 Contexto legal	31
1.3 Conjuntura atual	42
2 GESTÃO, COMPLEXIDADE E DIALÓGICA	48
2.1 Gestão escolar pública	48
2.2 A teoria da complexidade	61
2.3 Princípio dialógico	68
3 METODOLOGIA: DEFINIÇÕES	76
3.1 Método e metodologia: definições	76
3.2 Investigação científica nas ciências humanas e sociais	78
3.3 Pesquisa qualitativa: conceitos e características	81
3.4 Estudo de caso: conceitos e características	83
3.5 Procedimentos de pesquisas	85
3.6 Método de análise de dados	88
4 GESTÃO ESCOLAR E DIALÓGICA: CONTEXTO, REALIDADE E DESAFIOS	91
4.1 Diagnose do campo de pesquisa	91
4.2 Descrição da coleta de dados	95
4.3 Análise dos dados coletados no campo de pesquisa	97
4.3.1 Perfil dos gestores	97
4.3.2 Forma de acesso na função de gestor escolar	98
4.3.3 A organização da gestão e desempenho das funções nas escolas participantes	102
4.3.4 As conquistas apontadas pelos gestores na Gestão Escolar	105
4.3.5 Os desafios enfrentados na Gestão Escolar	106
4.3.6 Considerações adicionais	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	124

**MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA:
DE ESCOLAS PÚBLICAS NORDESTINAS À PÓS-GRADUAÇÃO
NO PLANALTO CENTRAL**

Era o ano de 1981, na zona rural da cidade interiorana de Santa Rita de Cássia, no Estado da Bahia (BA). O casal Gescy Bomfim de Souza, agricultor, e sua esposa Felisbela Brandão de Souza esperavam o seu quarto filho, pois já tinham três meninas. Em 29 de abril daquele ano, não deu tempo de ir para o hospital, localizado aproximadamente a 30 km; o parto foi feito ali mesmo na residência em que viviam, com a ajuda da vizinha do casal. Vinha ao mundo Gescivaldo Brandão de Souza.

Meu pai não teve condições nem oportunidades de concluir seus estudos e fez somente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, gosto de analisar sua vida escolar parafraseando a música “Marvin”, do grupo de rock brasileiro Titãs, da seguinte forma: “meu pai não tem educação, mas todo dia eu me lembro, que ele tem um grande coração”. Quanto à minha mãe, o seu sonho era se tornar professora. Porém, ela fazia parte de uma família numerosa com mais três irmãos e seis irmãs, e meu avô apenas pôde proporcionar a formação necessária para o cargo de Magistério para apenas três filhas; minha mãe ficou apenas com o sonho. Entretanto, ela sempre foi presente na vida escolar de todos os seus filhos.

Comecei meus estudos aos cinco anos de idade no colégio municipal Doutor Severino Vieira, localizado em Santa Rita de Cássia (BA). Lembro-me das dificuldades enfrentadas nesta escola: não havia livro didático e faltavam carteiras escolares (as disponíveis sempre estavam em péssimo estado de conservação, e era preciso chegar cedo para garantir ao menos uma delas; caso contrário, teria que sentar-se no chão). No entanto, apesar desse triste cenário, lembro-me da professora Neiva, com quem convivi desde o meu primeiro dia de aula até o final da 4ª série do Ensino Fundamental. Ela tratava seus alunos como se fossem seus filhos e me proporcionou uma base sólida em meus estudos nessa fase inicial.

Em 1993, comecei uma nova etapa em meus estudos com os Anos Finais do Ensino Fundamental. Iniciei a 5ª série na escola Educandário Municipal Santa-ritense, localizada também na cidade de Santa Rita de Cássia (BA). Devido a dificuldades financeiras, meus pais resolveram mudar para o Distrito Federal (DF), para a Região Administrativa (RA) de

Ceilândia, no bairro P Sul. No segundo semestre de 1993, eu ingressei em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Inicialmente, senti dificuldades em me adaptar à nova turma e sofri *bullying* por causa do meu sotaque e da minha origem nordestina. Contudo, apesar de toda essa situação de mudanças, concluí a 5ª série e, posteriormente, todo o Ensino Fundamental no Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia (DF).

Em 1997, iniciei um novo ciclo escolar no Centro de Ensino Médio 10, de Ceilândia. Enfrentei diversas dificuldades nas disciplinas de exatas, o que afetou minha busca por uma vaga no Ensino Superior. Durante os três anos do Ensino Médio, realizei o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), em busca de uma vaga nessa instituição; entretanto, não obtive êxito. Sem uma vaga na universidade pública e sem condições financeiras de cursar o Ensino Superior em uma faculdade particular, fui em busca do mercado de trabalho.

Em 2005, depois de seis anos do término do Ensino Médio, vi a chance de retomar meus estudos e iniciar outra fase. O pontapé inicial na minha vida acadêmica foi proporcionado por meio de uma política pública educacional voltada para pessoas de baixa renda. Naquele ano, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, com a nota obtida, me inscrevi no Programa Universidade para Todos (PROUNI). Fui contemplado com uma bolsa de estudo no curso de História no Instituto de Ensino Superior de Samambaia (IESA), no Distrito Federal, com início do curso no primeiro semestre de 2006.

Durante o curso, algumas disciplinas me chamaram a atenção, especialmente a de história contemporânea. Quanto aos docentes, não tenho nenhuma queixa, pois foram todos competentes e capazes de transmitir o conhecimento esperado. Outro aprendizado nesse período do curso foi proporcionado pela convivência com os colegas de sala de aula. Isso me proporcionou a troca de diversas experiências, inclusive sobre a educação e a carreira de Magistério, pois alguns já eram professores. Em dezembro de 2008, após três anos de curso, finalizei essa etapa dos meus estudos, com muita felicidade por adquirir conhecimentos e por formar grandes amizades com alguns colegas com quem convivi durante todo esse tempo.

Após a conclusão da graduação, suspendi novamente a minha vida acadêmica e fui em busca de oportunidades no mercado de trabalho. O retorno desta pausa ocorreu em 2011, quando, por estar em um cargo público com atribuições administrativas, optei por uma Pós-Graduação em Gestão Pública. Já em 2015, consegui trabalhar na área em que me graduei; fui

aprovado para o cargo de professor no concurso da SEDF. Em 2023, após sete anos trabalhando como professor na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), deixei o magistério e optei em ficar no cargo de Analista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Governo do Distrito Federal, ao qual ingressei em 2006.

Academicamente, fui privilegiado com a oportunidade de ingressar no Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) na Universidade Estadual de Goiás (UEG/GO), da Unidade Universitária de Luziânia - GO, após processo seletivo realizado no primeiro semestre de 2023. Fiquei muito contente, pois considerava o mestrado um patamar inalcançável devido a todas as dificuldades presentes em minha trajetória escolar. No período de agosto de 2023 a junho de 2024, cursei as disciplinas obrigatórias e optativas do PPGET na Unidade Universitária de Luziânia - GO. Foram momentos enriquecedores, nos quais pude compartilhar experiências com diversos colegas e também adquirir novos conhecimentos, principalmente no campo científico e nas temáticas relativas à Gestão, Educação e Tecnologias.

Logo, pretendo, por meio da minha experiência acadêmica e profissional, colaborar no desenvolvimento do programa de Mestrado Acadêmico, bem como buscar atingir o objetivo do curso no desenvolvimento de pesquisas. Após a conclusão do programa, também almejo ingressar no cargo de professor de Ensino Superior, com o intuito de retribuir socialmente com os conhecimentos adquiridos durante o programa.

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado possui como temática a “Gestão escolar do Ensino Médio no estado de Goiás e dialógica moriniana: uma abordagem a partir de um estudo de caso”. A Gestão Escolar, fundamental para o sucesso educacional, envolve a administração eficiente de recursos, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo. No cenário atual, em que a educação enfrenta desafios cada vez mais complexos, a Gestão Escolar precisa ser dinâmica e adaptável, integrando tecnologia e práticas inovadoras. Além disso, a participação da comunidade escolar, incluindo professores, alunos e pais, é crucial para construir uma cultura colaborativa e cidadã.

Conforme Cerce e Gomes (2021), nos últimos decênios, a educação ganhou uma importância notável, trazendo à tona questionamentos sobre o papel e a relevância da Gestão Escolar. Nesse cenário, a prática da Gestão Escolar surge como um fator importante para definir as identidades das instituições de ensino. As transformações paradigmáticas que incluem novas formas de viver em sociedade, crenças e modos de comunicação em um mundo globalizado indicam a necessidade de um novo modelo de pensamento. Esse novo paradigma, em consonância com as mudanças sociais, pressiona para que os modelos educacionais se ajustem às novas demandas.

Esse novo modelo de paradigma na Gestão Escolar está relacionado à superação do antigo modelo de Administração Escolar, que era voltado para uma Administração Empresarial, baseada nos princípios da Teoria Geral da Administração (TGA), caracterizada pelo tecnicismo e pela burocratização do ensino. Para Morin (2005, p. 90), “a burocracia pode ser considerada como um conjunto parasitário onde se desenvolve toda uma série de bloqueios, de atravancamentos que se transformam em fenômenos parasitários no seio da sociedade”.

De acordo com Conti, Riscal e Santos (2012), a Administração tradicional percebia a realidade como estável e homogênea, com as relações impessoais regidas por normas burocráticas. Conforme os autores, o comportamento humano era considerado previsível e poderia ser moldado por meio de controles, normas e regulamentos, assegurando a uniformidade das ações. Segundo os autores, nesse modelo:

Há uma concepção hierárquica de administrador, segundo a qual o diretor, que ocupa o topo, é o principal responsável por adquirir e gerir os recursos necessários para o funcionamento da escola e seu papel é de dirigir e estabelecer as metas e estratégias adotadas por todos os demais membros da escola. [...] A gestão é baseada na fragmentação de tarefas, as quais devem ser entregues a pessoas especializadas. Essa concepção parte do princípio de que as diferenças regionais ou locais não afetam a administração, a qual deve ser a mesma para todas as escolas do sistema, o que garantiria eficiência e eficácia. Assim, predomina uma concepção paternalista da escola, na qual prevalece a autoridade do diretor e professores, exigindo-se do aluno uma atitude receptiva, e o que caracteriza as relações é a ausência de comunicação entre os alunos e direção (Conti, Riscal e Santos, 2012, p. 92).

Desse modo, a administração tradicional baseia-se em um conjunto de tarefas fragmentadas que devem ser entregues a pessoas especializadas. Em contraste, a Gestão Escolar, proposta pela atual Constituição Federal (CF), de 1988, enfatiza uma gestão com a participação de toda a comunidade escolar.

Conforme Lück (2007), de forma geral, a gestão é orientada por princípios democráticos, destacando a relevância da participação consciente e informada das pessoas nas decisões relacionadas à direção, organização e planejamento de suas atividades, além de envolver a articulação entre diferentes dimensões e etapas do processo de implementação.

Nesse contexto, ao pesquisar a temática em questão, foram investigadas se essas ações dialógicas estão presentes na atual Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás. Sobre a dialógica, Morin (2005) explica que esta une dois princípios ou noções aparentemente antagônicas, que deveriam se repelir simultaneamente, mas que são indissociáveis e indispensáveis para compreender a mesma realidade. Assim, o princípio dialógico envolve duas lógicas ou noções que se opõem e rivalizam, reconhecendo a existência de paradoxos e contradições.

A dialógica, também é um dos princípios fundamentais da teoria da complexidade de Edgar Morin, nascido em 8 de julho de 1921, em Paris, na França. Almeida (2004) informa que Morin é licenciado em História, Geografia e Direito, por onde passa é tratado ora como sociólogo, ora como filósofo, ora como antropólogo. Entretanto, não é possível atribuir um pertencimento particular e unitário a ele; pois transita livremente entre autoritárias divisões, entre as ciências da vida, do mundo físico e do homem. Bellesa (2021) informa que Morin é autor de cerca de 70 livros e foi o criador do conceito de transdisciplinaridade, estabeleceu as características do que chamou de pensamento complexo, contribuindo de forma significativa para a teoria da complexidade.

A teoria da complexidade de Edgar Morin objetiva interpretar a realidade, porém desafia abordagens tradicionais lineares e reducionistas para entender fenômenos. Essa teoria explica como sistemas complexos surgem, se desenvolvem e interagem; ou seja, destaca a interconexão, a interdependência e a natureza dinâmica dos sistemas. Para Morin (2005), os elementos dentro de um sistema estão todos interligados e, isoladamente, não podem ser compreendidos; assim, sua abordagem considera o sistema como um todo, no qual o todo é mais que a soma das partes. Desse modo, a teoria da complexidade nos proporciona uma abordagem interdisciplinar que nos ajuda a entender melhor o mundo complexo em que vivemos, com suas incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios.

Portanto, para entender o sistema complexo em que está inserida a Gestão Escolar, bem como os seus desafios propõe-se observar as relações desta com os fundamentos morinianos. Pois, embora existam inúmeros estudos sobre Gestão Escolar, a integração desta com os princípios da Gestão Democrática que envolve o todo e dialogicidade, conforme proposta pela Constituição Federal de 1988, ainda apresenta lacunas quanto a essa abordagem.

Em termos pessoais, a escolha do tema justifica-se pelo contato com o tema durante a trajetória acadêmica e profissional, que consolidou o interesse em aprofundar os estudos sobre a temática. Essa trajetória teve início em 2006, no curso de História do Instituto de Educação Superior de Samambaia (IESA). Durante a graduação, foram frequentes os relatos de colegas já inseridos na docência que apontaram diversos desafios relacionados à Gestão Escolar e que estes interferiam diretamente na atividade-fim desses profissionais. Em 2015, ao ingressar na carreira de Professor de Educação Básica do Distrito Federal, foi possível observar de forma prática tais desafios. Contudo, também foram vivenciadas, na rede de ensino do Distrito Federal, ações voltadas para o princípio da Gestão Democrática, incluindo a participação na seleção de gestores e em processos decisórios envolvendo toda a comunidade escolar. Essas experiências reforçaram a percepção sobre a relevância da Gestão no cotidiano escolar e despertaram o interesse em investigar de forma mais aprofundada os aspectos teóricos e práticos que envolvem a temática.

No contexto acadêmico, espera-se que este estudo tenha relevância ao ampliar as discussões sobre a temática da Gestão Escolar, contribuindo para debates e reflexões junto a outros pesquisadores interessados no assunto. A relação aberta entre a Gestão Escolar e a

teoria da complexidade de Edgar Morin não trata apenas as abordagens teóricas existentes, mas também oferece uma perspectiva inovadora ao propor uma visão sistêmica e integrada para a Gestão Educacional. Do ponto de vista social, a pesquisa busca contribuir para a criação de um ambiente escolar que vá além da melhoria do desempenho acadêmico, promovendo o desenvolvimento integral de alunos e profissionais da educação. Nesse sentido, a abordagem proposta se alinha ao objetivo de fomentar os valores de equidade, democracia e justiça social, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa.

Assim, o problema desta investigação consiste em saber onde e como está presente a dialógica moriniana da teoria da complexidade na Gestão do Ensino Médio no estado de Goiás (GO) e quais os desafios da mesma?

O objetivo geral da pesquisa é investigar, em níveis teórico, metodológico e técnico, a presença, a dinâmica e os desafios da dialógica moriniana da teoria da complexidade na Gestão do Ensino Médio no estado de Goiás (GO); especificamente, a partir de um estudo de caso em escolas públicas de Ensino Médio estaduais do bairro Distrito de Jardim Ingá, localizado no município de Luziânia - GO. Os objetivos específicos são: (a) explicitar o histórico, o contexto legal e a realidade atual da Gestão Escolar, destacando suas transformações ao longo do tempo e os marcos normativos que orientam sua prática; (b) realizar uma abordagem teórica, com base em bibliografias especializadas, sobre os conceitos e entendimentos relacionados à Gestão Escolar e à dialógica apresentada na teoria da complexidade de Edgar Morin; (c) analisar a presença da dinâmica da dialógica moriniana na Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás, a partir de entrevistas realizadas com gestores de escolas públicas; (d) e, apresentar as principais conquistas e desafios enfrentados pelos gestores na condução da Gestão Escolar em escolas públicas de Ensino Médio no estado de Goiás.

Para a investigação do tema proposto, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa. A escolha dessa metodologia justifica-se por sua adequação ao objetivo de explorar aspectos significativos e reveladores do fenômeno em questão, possibilitando uma compreensão aprofundada das percepções e experiências dos participantes. A modalidade de pesquisa escolhida foi o estudo de caso único incorporado, realizado no Distrito de Jardim Ingá, localizado no município de Luziânia - GO. Como técnicas de coleta de dados, foram utilizadas a observação e entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores de duas escolas

públicas. Para a análise dos dados encontrados no campo de pesquisa foi utilizado o método de análise de conteúdo.

A fundamentação teórica está apoiada em conceitos e teorias essenciais para a compreensão do tema proposto e tem como objetivos: fornecer um contexto histórico e teórico para a pesquisa; identificar e discutir os principais conceitos e teorias que sustentam o estudo; e, estabelecer uma base teórica sólida que permita uma análise crítica e aprofundada dos dados coletados. Os referenciais teóricos utilizados neste estudo incluem obras de autores renomados, legislações e estudos recentes que abordam os temas centrais da pesquisa. Entre os principais teóricos e pesquisadores, para a realização desta pesquisa, utilizamos, em especial: Ferreira Junior (2010), Fausto (2019), Constituição Federal do Brasil (CF, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN, 1996), para referenciar o primeiro Capítulo, que aborda a contextualização da temática.

Para o segundo capítulo, que trata da abordagem teórica, os principais autores em Administração e Gestão Escolar, foram: Leão (1945), Teixeira (1964), Félix (1984), Dourado (2006), Lück (2007), Drabach e Mousquer (2009), e, Barbosa (2023). Quanto à teoria da complexidade e o princípio dialógico, também presentes no segundo capítulo, os principais autores foram: de Morin, com seis obras que englobam desde os anos (2002) a (2005), Almeida (2004), Estrada (2009), Santos, Santos e Chiquieri (2009), Schmidt e Orth (2017), Batistella e Guérios (2020), e Cabral, Carneiro e Carneiro (2021). Outrossim, autores como Bogdan e Biklen (1994), Yin (2001), Bardin (2002), Gil (2002), Moreira (2002), Lakatos e Marconi (2003), Krippendorff (2004), Severino (2013), e Simões e Sapeta (2018) embasam conceitos e entendimentos metodológicos para os capítulos três e quatro, que tratam, respectivamente, da metodologia e da análise dos dados.

Este texto de Dissertação de Mestrado está organizado da seguinte forma: apresenta-se uma Introdução, na qual são contextualizados o tema e os objetivos da pesquisa. Em seguida, o trabalho é dividido em quatro capítulos, conforme descrito a seguir: o primeiro capítulo aborda a educação brasileira e sua organização, analisando sua trajetória histórica, o contexto legal e a conjuntura atual. No segundo capítulo, é apresentada uma fundamentação teórica, estruturada em três seções principais: Gestão Escolar Pública, teoria da complexidade e o princípio dialógico; fornecendo bases conceituais para a análise desenvolvida ao longo do estudo. O terceiro capítulo detalha os aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo as

técnicas de coleta de dados e o método de análise de dados adotado, garantindo o rigor científico necessário à investigação. O quarto capítulo apresenta uma diagnose social do campo de pesquisa, seguido pela descrição da coleta dos dados e da análise dos dados encontrados, com vistas a responder aos objetivos propostos. Por fim, o trabalho é encerrado com as Considerações Finais, que sintetizam os principais resultados alcançados, as reflexões suscitadas e as contribuições do estudo para o campo da Gestão Escolar Pública.

1 TRAJETÓRIA, LEGISLAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo apresenta a trajetória histórica, a legislação e o contexto atual da Gestão Escolar, estruturado em três tópicos. O primeiro aborda a trajetória da organização, administração e Gestão Escolar brasileira, destacando os principais eventos e personagens históricos que protagonizaram ações relevantes no contexto educacional. O segundo tópico, intitulado “Contexto Legal”, cita as principais legislações, especialmente as Constituições Federais e seus dispositivos voltados para a educação. Por fim, o terceiro tópico, “Conjuntura atual”, aborda o atual cenário da educação brasileira. Estes tópicos seguem, em certa medida, uma ordem cronológica, passando pelos períodos Colonial, Imperial, Republicano, Militar e Democrático.

1.1 Trajetória da organização, administração e gestão escolar brasileira

A educação formal brasileira inicia-se no século XVI, durante o período colonial (1549 a 1822). Dentro deste período, há uma divisão em dois momentos distintos. Primeiro, com a educação jesuítica exercida pela Companhia de Jesus (Ordem Religiosa dos padres jesuítas), que ocorreu entre 1549 e 1759. E, depois, com a educação originada das Reformas Pombalinas,¹ que se iniciou em 1759, após a expulsão dos jesuítas.

Em 1549, Manoel da Nóbrega e seus companheiros jesuítas organizaram uma Casa de Bê-á-bá em Salvador, no estado da Bahia (BA). Dessa forma, surgiu a primeira instituição escolar do Brasil e, apesar das dificuldades iniciais, em 1570, a colônia contava com cinco Casas de Bê-á-bá (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três Colégios (Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco). Assim, inicia-se uma longa hegemonia jesuítica na educação brasileira, que durou 210 anos e se dividiu em dois momentos. O primeiro está relacionado historicamente à catequese dos índios; e o segundo, à educação dos filhos dos colonos.

Cunha (2007) observa que o modelo educacional brasileiro, além de estatal, foi formado com marcos principais de referência e de conteúdos religiosos, cabendo também à Igreja Católica a função de formar professores e gestores para as escolas jesuíticas. Segundo

¹ Reformas Pombalinas são reformas propostas pelo então primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, que surgiram em um cenário de crise política instaurada no Império português (Ferreira Jr., 2010).

Ferreira Jr. (2010), a administração dos colégios jesuíticos ficava a cargo do reitor (que era a autoridade máxima do colégio e responsável pelas atividades burocráticas e administrativas) e do prefeito dos estudos (que tinha atribuições de vice-reitor e era também responsável pela parte pedagógica).

Porém, as reformas administrativas executadas durante o governo do Rei D. José I (1714 a 1777) reverberaram no campo educacional, colocando fim à longa hegemonia exercida pela Companhia de Jesus. No Brasil, durante o governo do Marquês de Pombal e no contexto das Reformas Pombalinas ocorreu a expulsão desta ordem religiosa. Dessa maneira, a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, das terras de domínio português deu início a uma reforma no ensino, tanto na metrópole quanto na colônia portuguesa (Gracino e Martiniak, 2014). Para Cunha (2007), essas mudanças ocorridas a partir da época pombalina fizeram com que a Igreja Católica perdesse sua atribuição de gestora escolar, sendo substituída por um corpo de funcionários do Estado organizados segundo padrões burocráticos seculares.

Ferreira Jr. (2010) afirma que a Gestão Escolar no Brasil teve início em 1759, por meio do documento conhecido como Alvará Régio. Este Alvará determinou o fechamento dos colégios jesuítas e o ensino passou a ser fragmentado e estruturado a partir de Aulas Régias. Esse novo sistema educacional gerado pelas reformas pombalinas foi estruturado da seguinte forma: no topo, havia a figura do Diretor de Estudos, que substituiu o cargo de Reitor, sendo sua nomeação feita pelo Rei. Em seguida, havia o cargo de professores, que, por sua vez, eram nomeados pelo diretor.

A expulsão dos jesuítas significou também, em última instância, a saída dos próprios professores que a Companhia de Jesus mantinha nos seus colégios coloniais. Assim, restou apenas o clero das outras Ordens que apostolavam no Brasil, os chamados padres-mestres, ou aqueles indivíduos agregados à aristocracia agrária (senhores de terras e escravos) que haviam sido educados nos colégios jesuíticos (Ferreira Jr., 2010, p. 32).

Dessa forma, apesar da expulsão dos jesuítas, em um primeiro momento, os professores que os substituíram também estavam ligados a ordens religiosas.

Ainda no contexto do período colonial, um fato histórico que trouxe diversas mudanças para a colônia foi a transferência da sede da monarquia portuguesa para o Brasil, com a vinda da Família Real em 1808. No campo educacional, ocorreu a criação de uma Escola de Medicina em Salvador, inaugurando o ensino superior no Brasil; e, logo em

seguida, uma Escola de Técnicas Agrícolas, um Laboratório de Estudos e Análises Químicas e a Academia Real Militar, cujas funções incluíam o ensino de Engenharia Civil e Mineração (Gomes, 2010).

Porém, em 1822, chega ao fim o período colonial após a eclosão de inúmeros movimentos sociais em prol da independência. Conforme Fausto (2019), isso gerou uma enorme instabilidade política, que resultou na independência do Brasil em relação a Portugal. No entanto, o fim do modelo colonial não trouxe grandes mudanças na ordem social ou econômica, mantendo-se, assim, a herança colonial.

O período subsequente ao colonial, conhecido como período imperial brasileiro, que se estendeu de 1822 a 1889, colocou o Brasil na condição de uma nação independente e sob um regime monárquico. Em relação ao sistema de ensino dessa época, Gomes (2010, p. 27) observa que:

A educação limitava-se aos níveis mais básicos e a uma minoria muito restrita da população. De cada cem brasileiros, menos de dez sabiam ler e escrever. As primeiras universidades só apareceriam no começo do século 20. Em discurso nas cortes de Lisboa, em 2 de setembro de 1822, o deputado piauiense Domingos da Conceição reclamava do estado de ignorância em que viviam mergulhados os 70.000 habitantes de sua província, todos analfabetos. ‘São 70.000 cegos que desejam a luz da instrução pública’, afirmou. Nessa época, o Piauí tinha apenas três escolas de ensino elementar, situadas a 340 quilômetros (setenta léguas, segundo o deputado) uma da outra. O salário de um professor, de 70.000 réis anuais, equivalia a um terço do que se pagava a um feitor de escravos nas fazendas (grifo do autor).

A observação de Gomes (2010) confirma, portanto, a manutenção da herança colonial apontada por Fausto (2019). Nota-se que, no período imperial, a educação também se restringia a uma pequena parcela da população.

Para Ferreira Jr. (2010), a educação brasileira continuou com um padrão elitista nesse período, materializando-se na figura do senhor de terras e de escravos. Após a escolaridade primária, seus filhos frequentavam o Colégio D. Pedro II, fundado em 1837, cuja criação estava vinculada à demanda desses jovens aristocratas. Para acessar os cursos superiores, era necessário o diploma de bacharel em ensino médio. O Colégio D. Pedro II era a única instituição escolar imperial que conferia esse diploma, que era o pré-requisito formal básico para os candidatos aos cursos de Direito e Medicina.

Em 1889, encerra-se o período imperial com a proclamação da República e inicia-se o período denominado de Primeira República, também conhecida como República Velha ou República Oligárquica (1889 a 1930). No campo educacional, foram realizadas as seguintes

reformas: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Eptácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); e, Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

De acordo com Ribeiro (1992), essas reformas de organização escolar revelaram uma oscilação entre a influência clássica e a realista/científica. O Código Eptácio Pessoa incluiu a Lógica e retirou a Biologia, a Sociologia e a Moral, enquanto a Reforma Rivadávia retomou a orientação positivista, pregando a liberdade de ensino. Segundo essa autora, os resultados foram desastrosos, levando às Reformas de 1915 e 1925. Quanto ao magistério, Ribeiro observa que, na escola primária, havia um só professor e uma só classe, com agrupamento de alunos de diferentes níveis de adiantamento.

Entretanto, houve uma melhora nas condições de trabalho e no nível salarial dos profissionais da educação durante o período da República Velha em relação ao período imperial. Quanto à administração escolar, foram criados os cargos de Diretor e Vice-diretor nos estabelecimentos de ensino secundário e superior, por meio do Decreto nº 16.782-A, no âmbito da Reforma Rocha Vaz, de 1925 (Reis Filho, 1981).

Fausto (2019) observa que, a partir de 1930, ocorreu uma troca da elite no poder, embora sem grandes rupturas. Naquele ano, Getúlio Vargas chegou ao poder por meio do movimento conhecido como Revolução de 1930, e seu mandato se estendeu até 1945. O seu governo procurou organizar a educação de cima para baixo, sendo marcado por uma mistura de valores hierárquicos e um conservadorismo influenciado pela Igreja Católica.

Conforme Ferreira Jr. (2010), as primeiras medidas adotadas por Vargas no âmbito educacional foram: a criação do Ministério da Educação, a implementação da primeira reforma educacional de caráter nacional e o fim da laicidade nas escolas públicas primárias, secundárias e normais. Essa última medida gerou disputas ideológicas entre aqueles que defendiam e os que atacavam o caráter laico da escola pública.

No contexto dessas discussões, Ferreira Jr. (2010) observa que foi publicado, em março de 1932, o documento intitulado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais. Esse documento defendia a escolaridade obrigatória para todas as crianças de 7 a 15 anos em uma escola única com formação idêntica para todos, além da regulamentação da profissão de Administrador Escolar. Após a publicação do Manifesto, a

disputa entre liberais e a Igreja Católica se intensificou e influenciou as discussões na Assembleia Constituinte de 1934. A Constituição de 1934 incorporou a responsabilidade do Estado na educação, mas a laicidade foi derrotada, e o ensino religioso facultativo foi aprovado nas escolas públicas.

Em 10 de novembro de 1937, Vargas anunciou uma nova fase política e uma nova Carta Constitucional, marcando o início do Estado Novo, um governo autoritário. No campo educacional, a promulgação dessa nova Constituição revisou o papel do Estado como educador, revertendo a tese dos liberais democráticos de 1934. Nesse contexto, ocorreram as Reformas Capanema² (1942-1946), que levaram o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, a focar na organização do ensino industrial, com o objetivo de formar mão de obra qualificada para a indústria, devido ao crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país (Fausto, 2019).

Em 1946, Getúlio Vargas foi deposto do poder, e, conforme Ferreira Jr. (2010), uma Assembleia Nacional Constituinte foi convocada e instalada em fevereiro do mesmo ano, com a função de estabelecer o Estado democrático de direito. Em setembro de 1946, foi promulgada uma nova Constituição, que concedeu à União a competência legislativa sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Entre os anos de 1948 a 1961, ocorreu o segundo período de disputa entre defensores da escola pública e laica e partidários das escolas particulares e confessionais. Esse debate levou à Campanha em Defesa da Escola Pública, que culminou, em 1958, com a publicação do “Manifesto dos Educadores”, conhecido como “Manifesto de 1959”, que defendia uma escola pública e laica.

A política nacional da década de 1960 começou da seguinte forma: “pela primeira vez um presidente tomou posse em Brasília, encarnando as esperanças do futuro. Em menos de sete meses essas esperanças seriam desfeitas, com a renúncia que atiraria o país numa grave crise política” (Fausto, 2019, p. 437). A renúncia foi do presidente Jânio Quadros, abrindo sucessão para o vice-presidente, João Goulart (Jango). No entanto, Goulart só conseguiu tomar posse após uma intensa crise, e com poderes reduzidos.

Ferreira Jr. (2010) destaca que, durante o governo de João Goulart, além da criação da Universidade de Brasília, foi aprovada em dezembro de 1961 a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira. Nesse período, surgiu o Movimento de Educação

2 Conjunto de reformas educacionais adotadas por meio de diversos Decretos, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, promovidas por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação (Fausto, 2019).

Popular, liderado por Paulo Freire e apoiado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelos sindicatos dos trabalhadores. Esse movimento teve ampla repercussão política, levando Freire a ser convidado por João Goulart para disseminar sua experiência pedagógica em âmbito nacional, com financiamento do Ministério da Educação (MEC). Em 1964, o governo de Goulart estava se esfacelando devido a um histórico de intensa oposição e resistência política, decorrente de sua política reformista, além da crise econômica interna e do contexto internacional de embate provocado pela Guerra Fria³. Assim, seu governo chegou ao fim, marcando o término também da experiência democrática do período de 1945 a 1964.

Conforme Fausto (2019), pela primeira vez na história do país, os militares chegaram ao poder com a perspectiva de se manterem e começaram a instaurar um regime autoritário. Em um primeiro momento, a repressão visou especialmente os estudantes, sendo a sede da UNE, no Rio de Janeiro, invadida e incendiada. Também foi invadida a Universidade de Brasília, considerada subversiva pelos militares.

Em relação às políticas educacionais, Ferreira Jr. (2010) relata que os militares criaram um movimento para expandir quantitativamente o ensino fundamental para as classes populares, por meio de reformas educacionais. Em contraposição ao movimento de alfabetização posto em prática por Paulo Freire, foi criado, durante a Ditadura Militar, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). No entanto, esse movimento contrastava com os altos índices de analfabetismo e o discurso de uma educação voltada para um pensamento tecnocrático. Nesse período, também se evidencia a precariedade no ensino nas escolas públicas; entre os vários elementos econômicos e sociais que contribuíam para tal situação, destaca-se a política de formação e remuneração dos professores:

[...] oriundos do ensino superior noturno, os professores tinham uma formação que carecia tanto dos conhecimentos humanísticos mais gerais como daqueles referentes às disciplinas que ministravam. Além disso, estavam submetidos a uma brutal política de arrocho salarial (Ferreira Jr., 2010, p. 101).

Dessa forma, além da desvalorização dos professores, tanto na formação quanto nos salários, conforme observam Fausto (2019) e Ferreira Jr. (2010), percebe-se que, durante o governo militar, houve uma forte repressão aos movimentos educacionais populares, uma centralização das políticas educacionais e um caráter tecnocrático nas reformas impostas pelo

³ Foi um período de intensa rivalidade política, ideológica, militar e econômica entre os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS), que durou aproximadamente de 1947 até 1991 (Hobsbawm, 1995).

regime. Entretanto, em 1985, após 21 anos de Ditadura Militar, inicia-se um período de redemocratização no país, marcado por um contexto de crescente complexidade na instituição escolar, que buscou substituir o antigo modelo de Administração Escolar, baseado em práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias e centralizadoras.

A mudança de paradigma, visando superar o modelo de Administração Escolar e implantar um modelo de Gestão Escolar, ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nessa Constituição, a educação foi tratada como um direito de todos, sendo dedicado a esse tema um capítulo específico, além de diversos outros dispositivos que fazem referência à questão. Especificamente sobre a Gestão Escolar, a Carta trouxe o princípio da Gestão Democrática, inovando ao propor eleições diretas para dirigentes de ensino e a criação de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o objetivo de democratizar a gestão nas escolas.

As políticas educacionais brasileiras, na década de 1990, vincularam-se à reforma do Estado. Conforme Ferreira Jr. (2010, p. 108):

A partir dos anos 1990, as políticas educacionais que vigoraram no Brasil foram impostas de fora para dentro por meio das reformas neoliberais. Todos os empréstimos financeiros feitos pelos países latino-americanos ficavam condicionados às imposições determinadas pelo ‘Consenso de Washington’. No Brasil, os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foram os responsáveis pela implantação das diretrizes neoliberais determinadas em Washington (grifo do autor).

O autor, acima citado, considera que a reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, especialmente a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do Ensino Superior, enquanto na escola pública o ensino se tornou ainda mais ineficiente. No âmbito da Gestão Escolar, a Reforma da Administração Brasileira trouxe um novo paradigma na formação dos gestores escolares. Os novos gestores foram instruídos a seguir os princípios da Administração Gerencial, ou seja, a dar respostas adequadas às diretrizes da educação.

1.2 Contexto legal

A regulamentação do ensino brasileiro teve início no período colonial, com as escolas jesuíticas. Elas eram regulamentadas por um documento chamado *Ratio Studiorum*. Segundo Ferreira Jr. (2010), esse documento, aprovado pela Companhia de Jesus em 1599,

normatizava todos os aspectos relativos à vida dos colégios e estruturava sua administração, currículo e métodos.

Em 1822, com o término do período colonial e o Brasil alcançando o *status* de Nação independente, iniciaram-se as discussões para criar a Carta Magna do país. Em 1824, foi outorgada a primeira Constituição brasileira, que dispensou à educação um tratamento restritivo, com apenas dois incisos no Art. 179 do Título 8º, o último do texto constitucional, que tratava das disposições gerais, garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. O referido Art. e incisos receberam as seguintes redações:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Colégio e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras (Brasil, 1824).

No contexto do período imperial, em 1827, foi promulgada uma Lei Geral com objetivo de estabelecer uma organização mínima para o funcionamento das escolas. No que se refere à profissão docente, essa legislação buscou regulamentar tanto o processo de ingresso quanto as formas de gratificação dos professores, visando estruturar de forma mais organizada o sistema educacional da época com os seguintes dispositivos:

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

[...]

Art. 10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interropindo se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos (Brasil, 1827).

Após a promulgação da Lei Geral, uma nova legislação foi implementada, trazendo alterações ao sistema educacional delineado pela Constituição do Império. Conforme apontado por Ferreira Jr. (2010), a Lei nº 16 de 1834, conhecida como Ato Adicional, modificou a Constituição imperial no que diz respeito à educação. Essa lei redistribuiu as responsabilidades: enquanto a administração do financiamento ficou sob a alçada das Assembleias Legislativas Provinciais, a organização do ensino primário e superior permaneceu sob a competência do Poder Monárquico. No entanto, a aprovação dessas legislações educacionais gerou desafios na divisão de responsabilidades, uma vez que o

governo central transferiu às províncias a obrigação de arcar com as despesas relacionadas à instrução elementar. Em consequência, a falta de financiamento do governo central inviabilizou o funcionamento adequado do ensino primário nas províncias.

Com a Proclamação da República, tornou-se necessário substituir a antiga Constituição Imperial. A nova Constituição, a primeira do período republicano, promulgada em 1891, passou a regulamentar os direitos à educação nos artigos 35 e 72. Esses dispositivos estabeleceram novas diretrizes para a organização do sistema educacional da seguinte forma:

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...]

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

[...]

Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (Brasil, 1891).

Em síntese, o tratamento dado à educação na Constituição de 1891 restringiu-se a dois pontos principais. Primeiramente, atribuiu à instituição política a competência para legislar sobre questões educacionais. Em segundo lugar, estabeleceu a separação entre Estado e Igreja, consolidando a laicidade do ensino público em contraposição à tradição do ensino religioso, que até então predominava nas escolas. Essas medidas representaram uma ruptura com o modelo anterior, buscando alinhar o sistema educacional aos novos princípios republicanos.

Posteriormente, ocorreram reformas e, nesse contexto, foi promulgado o Decreto nº 16.782-A, em 13 de janeiro de 1925. Esse Decreto reorganizou o Departamento Nacional do Ensino e estabeleceu diretrizes para a reforma do Ensino Secundário e Superior. Na Seção Décima, foi prevista a criação dos cargos de diretor e vice-diretor, e o Art. 198 determinou que: “[...] § 1º Os directores e vice-directores serão escolhidos entre profissionais de notória competência e são de livre nomeação e demissão pelo Presidente da Republica” (Brasil, 1925). Os Arts. 199 a 200 especificam as atribuições desses profissionais, além de regular o processo de nomeação de docentes, que passaram a ser selecionados por meio de concursos públicos.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), foi instituído um amplo conjunto de legislações voltadas para a área educacional. No início desse período, a política educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos, foi implementada por meio de uma

série de Decretos emitidos pelo Poder Executivo. Essas reformas buscaram reorganizar e modernizar o sistema educacional brasileiro, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Reforma Francisco Campos

Decreto	Tema
Nº 19.850 – 11/04/1931	Criava o Conselho Nacional de Educação
Nº 19.851 – 11/04/1931	Organização do ensino superior no Brasil e regime universitário
Nº 19.852 – 11/04/1931	Organização da Universidade do Rio de Janeiro
Nº 19.890 – 18/04/1931	Organização do ensino secundário
Nº 20.158 – 30/06/1931	Ensino comercial e regulamentação da profissão de contador
Nº 21.241 – 14/04/1932	Disposições sobre a organização do ensino secundário

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Ferreira Júnior (2010).

Segundo Ferreira Jr. (2010), a lógica por trás da promulgação desses Decretos visava a criação de uma política educacional abrangente, que contemplasse todos os níveis de ensino, uma antiga reivindicação dos Pioneiros da Educação Nova, desde as primeiras conferências da Associação Brasileira de Educação (ABE). Além do Ensino Profissional, a principal inovação trazida pelas reformas educacionais de 1931 foi a organização do Ensino Secundário, que passou a ser o único nível de acesso ao Ensino Superior, que começava a se estruturar. Nesse contexto, o Decreto nº 19.890 de 1931 retirou do Colégio D. Pedro II a exclusividade na certificação dos egressos do Ensino Secundário que pretendiam ingressar no Ensino Superior. Assim, esse Decreto equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio D. Pedro II.

Após o período de regulamentação via Decretos, o tema educacional foi tratado em uma nova Constituição Federal, promulgada em 1934. Essa Constituição disciplinou o direito à educação em um capítulo específico e abordou diversos temas. Entre os pontos abordados, destacam-se a repartição de competências entre a União e os Estados, e o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral. Além disso, ela consagrou o direito subjetivo à educação para todos, instituindo um Plano Nacional de Educação (PNE), a ser elaborado por um Conselho Nacional de Educação. Foram previstas a oferta de ensino primário integral e gratuito, a ampliação progressiva da gratuidade para o ensino subsequente ao primário e a garantia da liberdade de ensino em todos os níveis e áreas de conhecimento.

Criou também um Fundo para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos, cuja aplicação seria financiada pelas receitas de cada ente federativo.

No que diz respeito ao cargo de professor, a Constituição de 1934 trouxe avanços significativos, destacando a garantia da liberdade de cátedra e a exigência de concurso público para o provimento de cargos no magistério oficial. A seguir, serão apresentados os dispositivos específicos voltados a esses profissionais:

Art. 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

[...]

Art. 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado (Brasil, 1934).

Contudo, apenas dois anos após a promulgação da Constituição de 1934, foi instituída uma nova Constituição Federal em 1937. Essa nova carta constitucional foi elaborada em um contexto político marcado pela ascensão de um regime de caráter autoritário, sob a liderança de Vargas. A consolidação de um Estado centralizado e uma governança mais técnicas nas mãos do executivo, foram característica do período conhecido como Estado Novo.

Nesse contexto, a Constituição de 1937 trouxe diversos dispositivos sobre o sistema de educação. Os Arts. 15 e 16 centralizava na União a competência privativa para fixar e legislar sobre as diretrizes, bases e quadros da educação nacional. No Título destinado à família, foram várias referências ao tema educacional, incluindo a responsabilização dos pais pelo abandono intelectual e a obrigação do Estado de auxiliar os pais em situação de misabilidade no dever de garantir a subsistência e a educação de seus filhos. No Título da Educação e da Cultura, sete artigos foram dedicados ao tema, tratando dos seguintes pontos: a livre iniciativa individual e das associações ou pessoas coletivas públicas e privadas quanto ao ensino; a educação como direito subjetivo; a criação de escolas de aprendizes pelas indústrias e sindicatos, destinadas aos filhos de seus operários ou associados; o Ensino Primário obrigatório e gratuito; a educação física e o ensino cívico de forma obrigatória; e o ensino religioso facultativo.

Além das disposições constitucionais, o governo Vargas implementou uma série de reformas no campo educacional. Sob a liderança de Gustavo Capanema, à frente do Ministério da Educação, foi instituído um conjunto de reformas conhecido como Leis Orgânicas do Ensino. Essas reformas, introduzidas de forma progressiva a partir de 1942, visavam reorganizar os diferentes níveis e modalidades de ensino no país. O processo de implementação dessas medidas se estendeu até 1946, já após o fim do regime político instaurado por Vargas em 1937.

Quadro 2 - As Leis Orgânicas do Ensino

Decreto-lei nº 4.048/42	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Decreto-lei nº 4.073/42	Lei Orgânica do Ensino Industrial
Decreto-lei nº 4.244/42	Lei Orgânica do Ensino Secundário
Decreto-lei nº 6.141/43	Lei Orgânica do Ensino Comercial
Decreto-lei nº 8.529/46	Lei Orgânica do Ensino Primário
Decreto-lei nº 8.530/46	Lei Orgânica do Ensino Normal
Decreto-lei nº 8.621/46	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Decreto-lei nº 9.613/46	Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Ferreira Júnior (2010).

Com o fim do regime autoritário do governo Vargas, foi apresentada à nação brasileira a quinta Constituição Federal, promulgada em 1946. Em relação à educação, a nova Carta Magna manteve diversos princípios presentes nas Constituições de 1934 e 1937. Entre eles, destacam-se: a responsabilidade compartilhada entre as famílias e do Estado pelo dever de educar; o reconhecimento da educação como um direito subjetivo de caráter público; a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, facultando aos estados legislar de forma complementar; o compromisso com o financiamento da educação; e a organização do sistema escolar (Brasil, 1946).

Esta Constituição, de 1946, no Art. 168, definiu novos princípios fundamentais para a organização do sistema educacional brasileiro. Estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Primário, além da oferta de ensino público subsequente ao primário para aqueles que comprovassem insuficiência ou falta de recursos. Também foram exigidas as obrigações de empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem trabalhadores de manterem escolas primárias para seus funcionários e seus filhos. O ensino religioso foi previsto como matrícula facultativa, devendo ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno. Em relação aos professores, foram previstas importantes garantias, como a exigência de

concurso público de provas e títulos para o provimento das cátedras, a liberdade de cátedra, e a vitaliciedade no exercício da profissão.

Durante o governo de João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei nº 4.024, de 1961. Esse marco legal definiu diretrizes fundamentais para o sistema educacional brasileiro, contemplando direitos, reconhecimentos e critério para os profissionais da educação. Quanto à carreira docente, a LDBEN fixou a obrigatoriedade de concurso de títulos e provas para o provimento efetivo. No que tange à formação dos profissionais da educação, a lei direcionava tanto a capacitação dos professores quanto a dos orientadores, supervisores e administradores escolares, vinculados ao Ensino Primário, ao Ensino Normal.

A LDBEN de 1961 também definiu critérios específicos para o provimento do cargo de diretor nas instituições de ensino. De acordo com essa legislação, o candidato a diretor deveria possuir idoneidade moral e profissional, além de ser um educador devidamente qualificado. No entanto, para os estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, o Art. 76 previa um procedimento diferenciado: “[...] os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes” (Brasil, 1961).

No contexto da Ditadura Militar, o Brasil passou por uma nova mudança constitucional em 1967. Nessa nova Carta Magna, ficou previsto que a responsabilidade pelo Plano Nacional de Educação e pela legislação sobre diretrizes e bases da educação nacional seria atribuída à União. O Título V da Constituição, composto por apenas seis artigos, foi dedicado aos temas Família, Educação e Cultura.

A exemplo das Constituições anteriores, a de 1967 reafirmou a educação como um direito de todos e destacou o lar e a escola como os espaços principais para o processo educacional. Além disso, a nova Constituição determinou que a educação deveria se inspirar nos princípios de unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana. O ensino particular também foi abordado, assegurando-se o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, incluindo a concessão de bolsas de estudo. Em relação aos princípios educacionais, o Ensino Primário continuou obrigatório e gratuito, no entanto, a gratuidade do ensino posterior ao Ensino Primário foi substituída, sempre que possível, pela concessão de bolsas de

estudo, com a previsão de reembolso no caso do Ensino Superior. Em relação à carreira de magistério, o ingresso manteve-se subordinado a concurso público de provas e títulos, e a liberdade de cátedra foi mantida (Brasil, 1967).

Contudo, durante a Ditadura Militar, de forma autoritária, foram promulgadas legislações que impactaram profundamente a estrutura educacional do país. Entre essas, destacam-se a Lei nº 5.540, de 1968, que reformou as Universidades, e a Lei nº 5.692, de 1971, que estabeleceu o sistema nacional de Primeiro Grau, instituindo o Ensino Fundamental Gratuito de oito anos e o Segundo Grau. De acordo com Ferreira Jr. (2010, p. 98), “ambas tinham como objetivo criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção”.

No que tratava dos professores e especialistas, a Lei nº 5.692, de 1971, alterou a LDBEN de 1961, especialmente em seu Capítulo V. Esse capítulo continha a formação mínima necessária para o exercício do magistério e reafirmava a exigência de concurso público de provas e títulos para a admissão no ensino oficial de 1º e 2º graus, além de prever mecanismos de aperfeiçoamento profissional e melhorias nas remunerações. No que tange à Gestão Escolar, a legislação inovou ao exigir formação especializada; no entanto, na falta de profissionais habilitados, a norma previa que a função seria exercida por um professor, conforme:

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

[...]

Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério (Brasil, 1971).

Embora alguns dispositivos da referida legislação tenha trazido alguns avanços para os profissionais da educação, percebe-se que o período do regime militar foi predominantemente caracterizado por uma abordagem autoritária, com a implementação de reformas que priorizaram os aspectos técnicos e produtivos do sistema educacional.

Em 1985, encerrou-se um longo período de Ditadura Militar no Brasil, e o país deu início a um processo de redemocratização. Como parte desse movimento, a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, representou um marco significativo, trazendo uma

abordagem educacional mais inclusiva e abrangente. Diferentemente das Constituições anteriores, a Carta Magna de 1988 trouxe princípios inovadores como a universalização do ensino e a promoção da educação como um direito de todos, garantindo a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Além disso, a Constituição garantiu a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, consagrou a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Brasil, 1988).

Em relação aos profissionais da carreira de magistério público, a Constituição Federal de 1988, além de manter a exigência de ingresso por concurso público, já prevista em constituições anteriores, novos direitos foram incluídos. Entre esses, a valorização dos profissionais da educação, assegurando, conforme previsto na lei, a implementação de planos de carreira específicos para o magistério público, incluindo a garantia de um piso salarial profissional. A Constituição também reforçou a ideia de responsabilidade compartilhada na promoção da educação, envolvendo o Estado, a família e a sociedade. Além disso, ao incluir a Gestão Democrática do ensino público como um princípio constitucional, rompeu com antigos paradigmas, buscando promover a equidade e a participação social no processo educacional.

Observa-se também, em diversos artigos da atual Constituição Federal, várias garantias ao direito à educação. Além de promover uma visão inclusiva, a Constituição garante atendimento especializado para pessoas com deficiência. As competências materiais e legislativas foram compartilhadas entre todos os entes federativos, com o objetivo de organizar os sistemas de ensino em regime de colaboração. Em relação ao financiamento da educação, a Constituição estipula percentuais mínimos de investimento a serem aplicados por cada ente federativo. Além disso, o Artigo 214 exige a criação de uma lei que estabelece um Plano Nacional de Educação, com duração decenal, sendo um de seus principais objetivos a erradicação do analfabetismo. Dessa forma, infere-se que a Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo na legislação brasileira, especialmente no campo educacional, ao buscar a construção de um sistema mais justo, inclusivo e acessível.

Três décadas após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e oito anos após a Constituição de 1988, que previu a criação de uma nova legislação para a educação, foi sancionada, em 1996, a Lei nº 9.394, que estabeleceu

novas diretrizes e bases para a educação brasileira. Nesse novo arcabouço legal, a valorização dos profissionais da educação e a Gestão Democrática foram reafirmadas. O Título VI da lei foi dedicado aos profissionais da educação, abrangendo aspectos como conceitos, formação inicial e continuada. Quanto à Gestão Democrática, vejamos seus dispositivos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;

[...]

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias:

I - professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;

II - demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;

III - estudantes;

IV - pais ou responsáveis;

V - membros da comunidade local (Brasil, 1996).

De acordo com os dispositivos desta LDBEN, mencionados acima, é responsabilidade dos Estados, Municípios e do Distrito Federal regulamentar, por meio de legislações específicas, a forma de implementação da Gestão Democrática em seus respectivos sistemas de ensino. Essa regulamentação deve observar os princípios fundamentais de participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar. No caso do Estado de Goiás, foi promulgada a Lei nº 20.115, em 6 de junho de 2018 e alterada pela Lei nº 21.576, de 14 de setembro de 2022, que estabelece as seguintes diretrizes:

Art. 2º A gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual da educação básica será regida em consonância com o art. 206 da Constituição Federal, com o art. 14 da Lei federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e com a Resolução nº 1, de 27 de julho de 2022, da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, bem como considerará as seguintes diretrizes:

[...]

II - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos de elaboração das políticas das unidades escolares em suas instâncias decisórias, bem como de estratégias de acompanhamento das ações a serem executadas;

III - gestão participativa e descentralizada, com autonomia para as unidades escolares elaborarem e executarem os regimentos escolares, os planos de ação, os

planejamentos e os projetos político pedagógicos - PPP e administrativos, respeitadas as normas comuns da rede pública estadual da educação básica, conforme as leis mencionadas no *caput* deste artigo;

IV - gestão com responsabilidade dos bens, dos recursos e dos serviços nos âmbitos técnicos, administrativos, pedagógicos e financeiros das unidades escolares, em consonância com as diretrizes definidas pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC;

V - gestão de resultados referentes à eficiência, à efetividade e à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem escolares, com objetivos, metas e estratégias claros e bem definidos de acompanhamento e avaliação permanentes;

VI – gestão estratégica para assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola, também a valorização dos profissionais em serviço;

VII - transparência nas ações e nos atos pedagógicos, administrativos e financeiros;

e

VIII - valorização dos profissionais da educação (Goiás, 2022).

Assim, verifica-se que o Estado de Goiás, por meio das referidas legislações, regulamentou o princípio da Gestão Democrática em sua rede estadual de ensino. Por fim, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo governo federal em 2014, por meio da Lei nº 13.005, com vigência até 2024, também estabeleceu uma meta a ser cumprida no campo da Gestão Escolar. A meta 19 do PNE determinou um prazo de dois anos para a implementação efetiva da Gestão Democrática no âmbito das escolas públicas. Entre as estratégias previstas para alcançar essa meta, destacamos:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

[...]

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

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

[...]

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (MEC/PNE, 2014).

A partir da análise das diversas legislações apresentadas, observa-se que, desde o período colonial, existem regulamentações referentes à Administração Escolar, embora tenha ocorrido um hiato entre o período Imperial e as primeiras décadas do período Republicano, durante o qual as legislações educacionais mencionaram apenas o cargo de professor, sendo omissas em relação ao cargo de diretor. Durante o governo Vargas, além das diversas reformas educacionais, as Constituições Federais desse período abordaram as estruturas e competências dos sistemas de ensino, bem como garantias relacionadas ao cargo de professor. O cargo de diretor foi novamente mencionado na primeira LDBEN, aprovada durante o governo de João Goulart, mas adquiriu um caráter tecnocrático após as alterações promovidas na legislação durante a Ditadura Militar.

Mudanças substanciais ocorreram a partir da Constituição de 1988, seguidas pela nova LDBEN, aprovada em 1996, e por outras legislações contemporâneas que visam promover uma Gestão Escolar baseada na participação ativa dos profissionais da educação e da comunidade escolar.

1.3 Conjuntura atual

Nas últimas três décadas, a educação brasileira apresentou avanços no que diz respeito às normas direcionadas a essa temática. Esses progressos, conforme observado no subitem anterior, são evidenciados por marcos legislativos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9.394), bem como dos sucessivos Planos Nacionais de Educação e outras normativas correlatas. No entanto, surge a questão: como se pode estabelecer um diagnóstico preciso e desenvolver mecanismos eficazes para mensurar as ações que realmente resultam em melhorias no cenário educacional e na Gestão Escolar pública?

Para responder a essa questão e verificar se os princípios constitucionais estão sendo efetivamente cumpridos na atualidade, serão analisados dados oficiais governamentais. Partimos do pressuposto de que a melhoria da qualidade do ensino público está intrinsecamente ligada a uma Gestão Escolar pública eficaz, eficiente e efetiva. No entanto, há divergências entre diversos autores sobre o conceito de “qualidade” na educação. A Constituição Federal estabelece a exigência de um padrão mínimo de qualidade no ensino, e, com o intuito de mensurá-lo, foi criado, em 2007, pelo Ministério da Educação, o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice é calculado com base em dois componentes principais: a taxa de rendimento escolar, medida pela taxa de aprovação, e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os índices de aprovação são obtidos anualmente por meio do Censo Escolar, enquanto as médias de desempenho são obtidas a partir da Prova Brasil, no caso de escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que abrange os estados e é aplicado bienalmente (MEC, 2018). Assim, a aferição oficial da qualidade educacional, no que se refere ao cumprimento do princípio constitucional, é realizada por meio desse método. De acordo com os dados fornecidos pelo INEP, as médias obtidas a partir de 2007, com o início da medição pelo IDEB, são:

Tabela 1 - Médias IDEB

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS								
Períodos	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9	5,8
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS								
Períodos	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9	5,1
ENSINO MÉDIO								
Períodos	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	4,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do MEC/INEP, 2021.

Em relação aos dados apresentados na Tabela 1, eles incluem instituições públicas e privadas. Conforme os dados apresentados evidencia-se uma evolução das médias de desempenho a cada biênio analisado. Entretanto, conforme indica o INEP (2021), ao desconsiderar a rede privada de ensino, verifica-se que o IDEB brasileiro, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é inferior em 0,2 ponto ao IDEB total. Essa diferença torna-se mais acentuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nos quais o IDEB sem a rede privada apresenta um decréscimo de 0,3 ponto em comparação com o índice total. No Ensino Médio, a rede estadual é superada em 2,1 pontos pela rede privada, indicando disparidades significativas entre as redes de ensino.

A questão da qualidade na educação também está contemplada no atual PNE (2014-2024), Lei nº 13.005. A meta 7 estabelece como objetivo: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Para isso, propõe-se alcançar as seguintes médias nacionais no IDEB:

Tabela 2 - Médias Meta PNE

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS				
Períodos	2015	2017	2019	2021
Metas	5,2	5,5	5,7	6,0
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS				
Metas	4,7	5,0	5,2	5,5
ENSINO MÉDIO				
Metas	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do MEC/PNE, 2014.

Ao confrontarmos as médias obtidas no IDEB, conforme ilustrado na Tabela 1, com as metas estabelecidas pelo PNE, apresentadas na Tabela 2, para o período de 2015 a 2021, verifica-se que sempre há um segmento que não atinge as metas previstas, destacando-se o Ensino Médio, que não alcançou nenhuma das metas estipuladas. Esse cenário aponta para uma dificuldade significativa em atingir as metas de qualidade propostas pelo PNE especificamente no Ensino Médio. Além disso, observa-se uma “superioridade” relativa da rede privada no que diz respeito ao desempenho, evidenciando disparidades no alcance dos objetivos educacionais entre as redes pública e privada.

A participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com estudantes de 15 anos, idade em que se presume estarem no final da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países participantes, evidencia as dificuldades do país em alcançar um nível satisfatório de qualidade educacional. De acordo com MEC (2019), essa avaliação indicou que o Brasil possui baixos índices de proficiência em Leitura, Matemática e Ciências. A comparação foi realizada com outros 78 países que participaram da avaliação em 2018, revelando que esses índices de desempenho permanecem praticamente inalterados desde 2009. Assim, verifica-se que, embora tenha ocorrido uma evolução gradual nos índices medidos pelo IDEB, desde 2007,

essa melhora ainda não foi suficiente para atingir o nível de qualidade almejado para a educação brasileira.

Oferecer uma educação pública de qualidade demanda investimentos contínuos e, para isso, é imprescindível que os governantes cumpram com a garantia constitucional de financiamento adequado à educação. Conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, o financiamento da educação é dividido entre as esferas governamentais da seguinte maneira: a União deve destinar anualmente, no mínimo, 18% de seu orçamento, enquanto estados e municípios têm a obrigação de aplicar, no mínimo, 25% de seus respectivos orçamentos totais na manutenção e desenvolvimento do ensino. Com o intuito de assegurar essa destinação de recursos, foi instituído, em 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou até 2006. A partir de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB é um fundo especial de natureza contábil, de abrangência estadual, composto por recursos provenientes de impostos e transferências realizadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, especificamente vinculados à educação. Caso algum ente federado não alcance o valor mínimo nacionalmente definido de investimento por aluno/ano, cabe à União, a título de complementação, destinar recursos adicionais para assegurar esse patamar mínimo de investimento (MEC/FNDE, 2023). Nos últimos quatro anos, o governo federal destinou os seguintes montantes à educação básica:

Tabela 3 - Investimentos da União no FUNDEB

Período	2020	2021	2022	2023
Valores	R\$ 14.078.909.743,27	R\$ 21.203.309.917,81	R\$ 30.329.637.483,93	R\$ 21.292.994.644,13

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Portal da Transparência/CGU, 2023.

A análise da Tabela 3 revela uma evolução no financiamento estatal destinado à educação ao longo dos anos. Além do incremento nos valores alocados, foram implementados mecanismos e instrumentos para garantir a transparência e o controle social sobre a aplicação dos recursos públicos em educação, destacando-se, entre eles, os Portais da Transparência. No entanto, o cumprimento dos percentuais mínimos exigidos pela legislação não é suficiente para assegurar a efetividade das políticas educacionais; torna-se indispensável que os recursos

sejam empregados com qualidade e que exista uma fiscalização rigorosa, a fim de prevenir desvios e assegurar o impacto positivo dos investimentos na educação.

A promoção de uma educação de qualidade exige a valorização dos profissionais da educação, conforme assegurado pela atual Constituição Federal. Para efetivar essa valorização, o PNE de 2014 inculuiu a Meta 17, que estabelece a equiparação do rendimento médio dos professores com o de outros profissionais com nível de escolaridade equivalente. A norma constitucional sobre a destinação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento da educação básica também passou por atualização. Por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 2020, foi incluída a garantia de remuneração digna para os profissionais da educação.

Posteriormente, foi promulgada a Lei Federal nº 14.113, de 2020, com o propósito de efetivar a garantia constitucional de valorização dos profissionais da educação e de regulamentar o piso salarial profissional nacional na educação escolar pública. Um dos dispositivos legais dessa lei estabelece que 70% dos recursos totais do FUNDEB sejam anualmente destinados ao pagamento dos profissionais da educação básica em exercício em cada rede de ensino, abrindo espaço para discussão sobre sua aplicação efetiva. Em 17 de abril de 2023, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados promoveu uma audiência pública com o objetivo de debater o cumprimento do piso salarial nacional do magistério, conforme noticiado pela Agência Câmara de Notícias. Na ocasião, foi destacado que, de acordo com o anúncio oficial do Ministério da Educação, o valor do piso salarial nacional do magistério para o ano de 2023 foi fixado em R\$ 4.420,55 (Brasil, 2023).

A referida legislação federal, ao definir um valor para o piso salarial dos profissionais da educação básica, avança nessa questão de valorização desses profissionais. No entanto, observamos desafios quanto à sua implementação em várias regiões do país. Essa lei, aborda também, a questão da Gestão Escolar, estabelecendo que o repasse de recursos federais aos estados e municípios está condicionado ao preenchimento da função de gestor escolar com base em critérios técnicos de mérito e desempenho ou “a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre os candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho” (Brasil, 2020).

Em relação à Gestão Escolar, observa-se a existência de um incentivo financeiro, previsto em lei, que visa incentivar os estados e municípios a promoverem a efetivação do princípio da Gestão Democrática. A partir de 2019, a avaliação da implementação desse

princípio e das formas de acesso à função de Gestor Escolar passou a ser monitorada pelo Censo Escolar da Educação Básica. De acordo com os dados coletados pelo Censo, em 2021, 34,5% das escolas públicas estaduais no Brasil selecionaram suas diretorias em conformidade com a exigência da Lei Federal nº 14.113, de 2020. No estado de Goiás, entretanto, os percentuais foram inferiores a 20%, registrando apenas 16,2% (INEP, 2022). Essa realidade evidencia que, no contexto atual, o princípio constitucional da Gestão Democrática ainda não foi plenamente concretizado em uma parcela significativa da rede de ensino no país.

Outro desafio previsto no texto constitucional é a erradicação do analfabetismo, um objetivo central do Sistema Nacional de Educação e uma meta do PNE. Contudo, esse objetivo ainda não foi alcançado, conforme apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2022 revelou que, no segundo trimestre do ano, 5,6% da população com 15 anos ou mais, o que corresponde a aproximadamente 9,6 milhões de pessoas, era analfabeta no Brasil. Dentre esses, 55,3% (cerca de 5,3 milhões de pessoas) residiam na Região Nordeste, enquanto 22,1% (aproximadamente 2,1 milhões de pessoas) estavam localizados na Região Sudeste. Uma análise dos dados por cor ou raça indicou que 3,4% da população branca com 15 anos ou mais era analfabeta, em contraste com 7,4% entre as pessoas de cor preta ou parda na mesma faixa etária. No que se refere ao gênero, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens, evidenciando uma leve disparidade entre os sexos. Além disso, a pesquisa revelou que a proporção de analfabetos aumenta com a idade; entre as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo alcançou 16,0%.

Dessa forma, após a análise dos dados e informações apresentadas, constata-se que o sistema de ensino brasileiro ainda enfrenta desafios significativos, evidenciando a falta de efetivação do princípio constitucional da Gestão Democrática, bem como o analfabetismo em amplos segmentos da população. Embora tenham sido realizados esforços para melhorar a qualidade, com metas previstas pelo PNE e implementação do piso nacional do magistério, os resultados obtidos até o momento ainda se mostram insatisfatórios.

2 GESTÃO, COMPLEXIDADE E DIALÓGICA

A Gestão Escolar constitui-se como um campo fundamental para o desenvolvimento e o aprimoramento contínuo das instituições educacionais, envolvendo um conjunto de processos administrativos, pedagógicos e comunitários voltados para a criação de um ambiente que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes. O modelo atual de Gestão Escolar e sua organização no contexto escolar resultou de um processo histórico, social e político que, ao longo do tempo, vem substituindo uma estrutura de administração centralizadora e verticalizada. Nesse cenário, o gestor escolar assume um papel central, participando na coordenação das atividades escolares, na implementação de políticas educacionais e na promoção de um clima escolar inclusivo e democrático.

Para compreender a complexidade inerente à Gestão Escolar, é necessário adotar uma perspectiva que abarque a multiplicidade e a interdisciplinaridade das especificações que a compõem. Nesse contexto, a teoria da complexidade de Edgar Morin apresenta-se como um quadro teórico robusto e abrangente, pois propõe um pensamento complexo que supera as simplificações reducionistas. Assim, uma análise da Gestão Escolar, fundamentada na teoria da complexidade, permitirá uma compreensão ampliada e mais profunda do fenômeno em questão.

Outro aspecto fundamental para a compreensão da teoria da complexidade e de seus reflexos no tema em análise é o princípio dialógico. Esse princípio assume particular importância ao evidenciar os desafios e as interações intrínsecas à Gestão Escolar. Segundo Morin (2005), as interações entre indivíduos e estruturas sociais configuram um tecido complexo e dinâmico, cuja totalidade não pode ser compreendida pela análise isolada de seus componentes. É a partir desse contexto que se desenvolverá a abordagem teórica do presente capítulo, com foco na dialogicidade e nas dinâmicas constitutivas da Gestão Escolar.

2.1 Gestão Escolar pública

Atualmente, a Gestão Escolar pública no Brasil fundamenta-se no princípio da Gestão Democrática, previsto pela Constituição Federal de 1988. Até a década de 1970, no entanto, a administração das escolas era conduzida pelas diretrizes da Teoria Geral da Administração (TGA), que priorizava um modelo tecnicista e burocrático, baseado em paradigmas de Administração Empresarial. Esse modelo perdurou até meados da década de 1980, quando,

com o fim da Ditadura Militar, emergiu a necessidade de transformações nas práticas e teorias educacionais. Esse novo modelo de gestão proposto representou um marco na educação brasileira, com a introdução de um novo tipo de organização escolar sustentado por princípios de democracia, autonomia e construção coletiva, em contraste com o modelo centralizador e autocrático vigente anteriormente. Diante dessa evolução histórica, é necessário examinar as teorias de diferentes autores e períodos que fundamentam a discussão sobre esse tema.

Embora os termos “Administração” e “Gestão” sejam frequentemente usados de forma intercambiável, cada um possui características específicas que se destacam em determinados contextos, especialmente quando aplicados à educação e à organização escolar. Diversos autores enfatizam essa distinção semântica, como explicitado abaixo.

Conti, Riscal e Santos (2012) observam que, na língua portuguesa, os termos “Administração” e “Gestão” são frequentemente utilizados como sinônimos, pois ambos se referem ao mesmo fenômeno social e não apresentam distinções claras em suas definições. Entretanto, a partir da década de 1990, começou a ser sugerida uma diferenciação entre esses termos, com o intuito de estabelecer um campo específico para a “Gestão”. Nesse contexto, “Gestão” passou a ser compreendida como uma forma de administração mais aberta e democrática, enquanto o termo “Administração” manteve sua associação a uma abordagem mais autoritária e diretiva. Dessa forma, essa distinção foi inspirada na língua inglesa e introduzida no campo administrativo brasileiro na década de 1990, em um período marcado pela adoção da doutrina da qualidade total, que visava modernizar a administração, tornando-a mais flexível e alinhada aos princípios democráticos.

Em inglês, *administration* designa a política e os objetivos maiores do Estado ou de organizações como governos militares, educação, religião etc., enquanto *management* se vale às atividades técnicas de execução e gerenciamento, sendo mais frequentemente usado no campo dos negócios e em empresas privadas com fins lucrativos. Na verdade, na área da administração, o termo gestão tem passado a designar processos de gerenciamento, isto é, atividades automatizadas por meio de técnicas que devem ser sempre reproduzidas (Conti, Riscal e Santos, 2012, p. 79, grifo dos autores).

Mendonça (2000, p. 69) define “Gestão”, em seu sentido amplo, como um conjunto de etapas que abrange todas as fases do processo de administração, “desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até suas perspectivas”. A partir dessa concepção, infere-se que o autor enfatiza o termo “Gestão” como um processo contínuo e dinâmico, que abrange não

apenas a execução das atividades administrativas, mas também a antecipação e projeções de ações futuras.

Lück (2007) esclarece que, no contexto educacional, a expressão “Gestão Educacional” refere-se tanto à gestão em nível macro, realizada pelos órgãos superiores dos sistemas de ensino, quanto à gestão em nível micro, diretamente nas escolas. Para a autora, esse termo abrange a gestão de sistemas educacionais e a Gestão Escolar, sendo amplamente aceito no contexto educacional a partir da década de 1990. Desde então, consolidou-se como um conceito recorrente no discurso que orienta as práticas de administração nos sistemas de ensino e nas instituições escolares.

Ao discutir a diferença entre “Administração” e “Gestão”, Lück (2007) argumenta que o foco não deve ser apenas uma alteração terminológica, mas, principalmente, uma mudança de concepções. Para a autora, distinguir esses termos é fundamental para ressignificar essa atividade, considerando que o conceito de “Gestão” supera o de “Administração”. Essa superioridade da “Gestão” se dá pelo fato de que ela “assenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas” (*id. ib.*, p. 27). Porém, Lück também enfatiza que a proposta da “Gestão” não é desmerecer a importância da “Administração”, mas sim ultrapassar suas limitações, que priorizam uma visão fragmentada e simplificada, tratando a organização e seus membros como componentes de uma máquina controlada de fora para dentro e de cima para baixo.

Drabach e Mousquer (2009) enfatizam que as políticas públicas materializam questões que não emergem diretamente da realidade imediata, mas são construídas historicamente, influenciadas por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Nessa perspectiva, torna-se necessário reconstruir a trajetória que culminou na configuração atual da Gestão Escolar, a fim de compreender o desenvolvimento desse campo e suas bases estruturantes. Essa análise revela-se relevante especialmente diante das constantes mudanças no campo educacional, pois é essencial entender os princípios que orientam essas transformações. Tal entendimento visa evitar o uso de terminologias vagas, que não resultam em transformações significativas na educação, restringindo-se a meras alterações de nomes.

As reflexões de Lück (2007) e de Drabach e Mousquer (2009) são pertinentes, uma vez que uma mera mudança terminológica não é suficiente para superar os modelos

tradicionais de organização escolar. Independentemente do termo adotado, as atividades realizadas nas escolas, desde o início, envolvem a aplicação racional dos recursos disponíveis, ajustando os objetivos pretendidos e utilizando-os de forma eficiente. Para Conti, Riscal e Santos (2012), essa é uma prática exclusivamente humana, pois apenas o ser humano possui a capacidade de transcender necessidades naturais e planejadas como ações adequadas para atingir os objetivos propostos. No entanto, para a discussão do tema neste capítulo, o termo “Gestão Escolar” será considerado a partir da introdução do princípio da Gestão Democrática na Constituição de 1988. Por outro lado, o termo “Administração Escolar” será utilizado para designar a organização de atividades nas escolas durante o período histórico anterior à promulgação da Carta Magna de 1988.

Drabach e Mousquer (2009) observam que, apesar dessa temática ser amplamente discutida atualmente, em função das inúmeras reformas educacionais, ela nem sempre foi objeto de atenção significativa na produção acadêmica ao longo da história da educação. Em uma trajetória educacional de mais de 500 anos, a Administração Escolar consolidou-se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século. No Brasil, os primeiros textos teóricos sobre o tema remontam à década de 1930.

Em 1939, foi produzido no Brasil um dos primeiros trabalhos sobre a Administração Escolar, de autoria de Antônio Carneiro Leão. Segundo Leão (1945), a partir do início do século XX, a expansão da oferta educativa e a consequente complexidade do processo administrativo na educação transformaram a direção da educação uma das tarefas mais desafiadoras. De acordo com o autor, essa situação gerou a necessidade de desenvolver um tipo de administração modernizada. Nesse contexto, a Administração Escolar começou a se inspirar nas práticas de organização eficiente de companhias, empresas e associações industriais ou comerciais bem estruturadas.

Leão (1945) defendia que o cargo de diretor deveria ser ocupado por um educador que possuísse conhecimento tanto da política educacional de sua comunidade quanto das habilidades técnico-administrativas. Além disso, ele argumentou que essa função não deveria se restringir a aspectos meramente administrativos, mas também englobar uma dimensão pedagógica. Para Leão, o diretor não apenas mantém seu papel de educador, mas se torna o coordenador de “todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de

trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade” (Leão, 1945, p. 167).

Outro autor que também fundamentou a Administração Escolar nos princípios da Administração Geral foi Ribeiro (1986). Segundo o autor, assim como o Estado e as empresas privadas recorreram a esses princípios para enfrentar dificuldades relacionadas ao progresso social, as escolas também podem resolver suas questões ao se inspirar e adaptar tais princípios à sua realidade específica. Para Ribeiro, a Administração Escolar representa uma das aplicações da Administração Geral, uma vez que ambas analisam aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes. Ele enfatiza que a Administração Escolar deve considerar os estudos realizados em outros campos da administração e, por sua vez, pode oferecer contribuições valiosas que podem ser aproveitadas por essas outras áreas.

Entretanto, Paro (2007) identifica um paradoxo na perspectiva de Ribeiro (1986). Embora Ribeiro sustente que a Administração Escolar tenha como objetivo principal a mediação para a realização de metas educacionais e que o processo educativo visa à formação de indivíduos autônomos, há uma incompatibilidade em atender a objetivos que se assemelham aos da Administração Geral, a qual, em última instância, busca a produção.

Além de fundamentar a Administração Escolar nos princípios da Administração Geral, Ribeiro (1986) também delinea os principais objetivos da Administração Escolar, que são a unidade e a economia. O objetivo da unidade consiste em coordenar os esforços para garantir a coesão no trabalho realizado na escola, possibilitando a realização de sua filosofia de educação. Por outro lado, a economia refere-se à realização das atividades escolares de forma a maximizar os resultados com o menor custo possível. Assim, o autor conclui que a Administração Escolar é um conjunto de “processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia” (*id, ib.*, p. 179).

Para Lourenço Filho (2007), a Administração não deve ser concebida como um fim em si mesma, mas como um meio para promover a eficiência das instituições, justificando, assim, os esforços necessários para seu funcionamento adequado. Nesse sentido, a Administração Escolar não requer apenas atividades de planejamento, cooperativas, controle e avaliação, mas também a valorização das relações humanas no ambiente educacional. A responsabilidade de organizar e administrar o trabalho dos alunos recai sobre os docentes,

enquanto os diretores, investidos de autoridade por órgãos superiores, possuem o dever e a responsabilidade de exercer essa autoridade sobre mestres, alunos e suas famílias.

Drabach e Mousquer (2009) apontam que, embora Lourenço Filho (2007) considere as relações humanas no processo de Administração Escolar, sua visão não rompe com a estrutura hierárquica das teorias clássicas da Administração. A inserção das relações humanas nesse contexto é vista como mais um elemento que o administrador deve considerar em seu comportamento administrativo, com o objetivo de um ajustamento dos indivíduos para alcançar uma eficiência satisfatória de um grupo. O diferencial da perspectiva de Lourenço Filho (2007) reside no fato de que:

[...] na escola, por se tratar serviços (serviço de ensino) e não de produtos (como nas fábricas), as atividades administrativas devem levar em conta as relações humanas, que são a matéria-prima da produção do ensino, estabelecendo um trato entre elas, no sentido de ajustá-las entre si. Isto é, levar os sujeitos que participam do processo educativo a tornarem-se solidários e participativos no trabalho que fora planejado, fazendo-os sentirem-se responsáveis pelo processo de que fazem parte, sem, no entanto, terem participado de sua concepção (Lourenço Filho, 2007, p. 269).

Contudo, esse modelo de Administração Escolar foi alvo de críticas por parte de alguns estudiosos. Teixeira (1964) inicia um pensamento que rompe com a defesa dos princípios da Administração Geral aplicados ao contexto educacional. O autor argumenta que a Administração Escolar deve se subordinar ao processo educativo, e não conduzi-lo, uma vez que a essência da educação ocorra diretamente na interação entre professor e aluno. A partir desse ponto de vista, Teixeira rejeita a transposição das teorias administrativas usadas nas fábricas para o campo da educação, dado que esses processos possuem objetivos distintos, uma vez que:

Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas aceitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas (Teixeira, 1964, p. 15).

Diante dessa oposição, Teixeira (1964) argumenta que as três funções essenciais, administrar, ensinar e orientar, antes integradas ao próprio ato educativo, passam a constituir as funções específicas da Administração Escolar: administrador escolar, supervisor de ensino e orientador. Sendo essas funções intrinsecamente ligadas ao processo educativo, Teixeira

sustenta que apenas o educador, ou professor, está capacitado para exercer plenamente a Administração Escolar.

Seguindo essa linha de crítica ao modelo de administração baseado na racionalidade administrativa, Arroyo (1979) questiona a eficácia desse sistema na redução das desigualdades sociais. Para o autor, a Administração Escolar centralizada não apenas falha nesse propósito, como também perpétua as desigualdades nas interações entre a escola e a sociedade. Em resposta a essas restrições, o autor defendeu mudanças urgentes que incluíssem a participação ativa da comunidade escolar, visando redefinir os objetivos da educação.

Félix (1984) também critica esse modelo de Administração Escolar ao observar que as práticas administrativas, fundamentadas nas teorias clássicas da Administração, voltadas para o acúmulo de capital e a exploração do trabalho, desviam os problemas educacionais de suas causas sociais, econômicas e políticas para soluções simplesmente técnicas, obscurecendo, assim, a análise dos condicionantes da educação. A autora destaca, ainda, uma relação estreita entre a administração estatal e suas repercussões na educação pública, argumentando que o objetivo governamental é alinhar a educação ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como uma atividade humana autônoma. Félix enfatiza o caráter político da Administração Escolar, afirmando que este serve como instrumento de controle do processo educativo em favor dos interesses capitalistas do Estado, e não apenas como um conjunto de técnicas operacionais aplicadas à educação.

Corroborando a visão de Félix, Paro (2007) critica a racionalidade capitalista que transforma o trabalho, originalmente concebido como um elemento essencial da existência humana, em um instrumento de exploração, colocando-o o serviço de uma classe social específica: a classe dominante dos meios de produção. Para o autor, ao serem adotados nos ambientes escolares, os princípios da Administração Geral, pautados nessa mesma racionalidade capitalista, reforçam essa lógica, contribuindo para a perpetuação das relações de exploração inerentes ao sistema capitalista.

Assim, embora se considere que as teorias elaboradas por alguns autores em defesa do movimento de racionalização do trabalho representavam o que havia de mais avançado em administração naquele período, de acordo com Drabach e Mousquer (2009); por outro lado, fica evidente nas críticas dos estudiosos contrários à aplicação da Teoria Geral da Administração (TGA) na Administração Escolar uma certa incompatibilidade de

fundamentos. Além desses autores, Souza (2017) enfatiza que, no período clássico do pensamento sobre Administração Escolar no Brasil, o cargo de diretor escolar era amplamente compreendido como a figura central e o chefe da instituição escolar, ao ponto de, por vezes, confundir a pessoa com o processo dirigente.

No entanto, a transição do modelo de Administração Escolar, pautada nos princípios da administração clássica, para um novo modelo com foco na área educacional, começou a se delinear na década de 1980. Segundo Drabach e Mousquer (2009), os primeiros contornos do conceito de Gestão Escolar surgem com o movimento de reabertura política e democrática no Brasil, intensificado nesse período. As críticas ao modelo de Administração Escolar de abordagem tecnocrática se intensificaram, marcando o início de uma nova fase de elaborações teóricas nessa área, centrada principalmente nas lutas pela democracia e cidadania.

Em defesa de um novo modelo para o sistema educacional, agora conceituado como Gestão Escolar, diversos autores fundamentam seus princípios e diretrizes. Segundo Boschetti, Mota e Abreu (2016), a principal função do processo de Gestão Escolar é descentralizar o desenvolvimento pedagógico e administrativo, promovendo maior autonomia das escolas. Essa autonomia é construída por meio do compromisso e do envolvimento de todos os atores envolvidos na construção democrática. Nesse sentido, o processo de gestão contempla diversos indicadores, como a gestão participativa, as relações interpessoais, o desempenho e a autoavaliação. Nessa perspectiva, o gestor, enquanto líder principal da instituição, assume a responsabilidade de conduzir o processo de gestão compartilhada, envolvendo todas as partes interessadas, família, Estado, sociedade e comunidade.

Peres (2020) também entende que a Gestão Escolar deve adotar uma abordagem mais participativa e menos centralizadora, promovendo maior proximidade com a comunidade escolar e pautando-se em princípios e valores éticos. Segundo a autora, para superar os desafios pedagógicos e administrativos, é essencial que os gestores desenvolvam novas competências por meio de interações e conhecimentos inovadores. Esse processo possibilita uma reconfiguração interna que favorece o pensamento criativo e a participação efetiva no desenvolvimento de ações fundamentais para a Gestão Escolar.

Conforme Drabach e Mousquer (2009), a luta pela democratização do país, iniciada na década de 1980, ocorreu simultaneamente ao reconhecimento da função política da educação em relação aos rumos da sociedade. Nesse contexto, surgiu o debate sobre a democratização

da escola pública, não limitando essa democratização apenas em seu acesso, mas também pela democratização das práticas desenvolvidas em seu interior. Esse caráter essencialmente político, aliado à preocupação com o aspecto pedagógico, fundamentou o conceito de Gestão Escolar, diferenciando-o da visão técnica que historicamente permeou a Administração Escolar. Como resultado desse movimento, foi estabelecido o princípio da Gestão Democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988.

Esse princípio está associado a uma visão de sociedade que valoriza a participação e a democracia. Sua origem remonta aos movimentos sociais que propuseram uma nova abordagem para a administração pública, em oposição às estruturas administrativas tradicionais do Brasil, marcadas pelo excesso de burocracia e centralização, impostas às escolas. Assim, diversos estudiosos defendem a vinculação desse princípio de Gestão Democrática à Gestão Escolar, oferecendo fundamentos e conceitos para sustentá-lo. Segundo Conti, Riscal e Santos (2012, p. 78), a Gestão Democrática é:

[...] uma forma de gestão participativa em que toda a comunidade se responsabiliza pela gestão da escola. Essa forma de gestão tem como base a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento que norteará a gestão e todas as decisões no âmbito escolar. Na concepção de gestão democrática, docentes, pais, alunos e a comunidade na qual a escola está instalada participam da discussão sobre as questões pedagógicas, financeiras e organizacionais. As normas e regulamentos da escola são estabelecidos coletivamente, e todos assumem o compromisso de zelar pelo seu cumprimento.

Boschetti, Mota e Abreu (2016) afirmam que o diferencial da Gestão Democrática consiste na participação ativa dos atores escolares em iniciativas coletivas, ultrapassando o caráter individualista de ações isoladas. Nesse contexto, segundo Lück (2007), a promoção desse modelo de gestão está diretamente relacionada ao compartilhamento de responsabilidades no processo decisório, envolvendo diversos níveis e segmentos de autoridade no sistema de ensino e nas instituições escolares. Essa estrutura possibilita que as unidades de ensino se engajem na busca de soluções próprias e contextualizadas para seus problemas, promovendo práticas que atendam de forma mais eficaz às suas necessidades e expectativas particulares.

Barbosa (2023) ressalta que a efetivação de uma Gestão Democrática exige o reconhecimento e a valorização do espírito coletivo, caracterizada pelo compartilhamento das decisões políticas e pedagógicas com os representantes dos diversos grupos que compõem o ambiente escolar. Para que esse processo seja eficaz, é fundamental que esses representantes

estejam devidamente informados sobre os temas a serem planejados e orientados no contexto escolar, com vistas ao benefício da maioria. Dessa forma, as decisões que impactam a comunidade escolar são tomadas com maior legitimidade e em prol de todos os envolvidos que compõem a escola.

Os autores supracitados destacam que a participação ativa da comunidade escolar na gestão das instituições de ensino constitui um mecanismo importante para a promoção de estratégias democráticas e participativas. Essas estratégias valorizam e reconhecem a diversidade política, social e cultural existente nas esferas local, regional e nacional. Nessa perspectiva, a participação da comunidade transcende o simples diálogo e a busca por consensos, abrangendo também a experiência de discussão e debate sobre propostas coletivas para a escola, como os projetos pedagógicos, financeiros e organizacionais.

Outro fator relevante para a implementação de uma Gestão Democrática na escola é a adoção de uma pedagogia fundamentada na dialogicidade, comprometida com a promoção de valores como liberdade, justiça, ética e autonomia do indivíduo, reconhecendo-o como sujeito de sua própria história e agente de seu destino. Essa pedagogia, em que a dialogicidade constitui a essência da educação como prática da liberdade, possui o potencial de fomentar uma gestão que valoriza o diálogo, a participação e a emancipação, conduzindo, assim, ao fortalecimento da cidadania e da democracia (Freire, 2005).

Conforme observado por Conti, Riscal e Santos (2012), a comunidade escolar, sob a coordenação do gestor e em consonância com as transformações sociais, deve refletir continuamente sobre o papel da educação ao estabelecer diretrizes e planejar atividades. No entanto, a autoridade do gestor não implica controle direto, mas sim uma função de articulação e mediação, na qual o gestor atua como facilitador de estratégias e ações que incentivam a participação e promovem a democratização na Gestão Escolar. Embora o papel do gestor tenha sido reformulado, ele permanece central para a organização da escola e para a implementação de práticas democráticas na comunidade escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental discutir os critérios e o processo de seleção para o exercício dessa função.

Dourado (2006, p. 82) identifica como formas mais comuns de provimento da função de gestor nas escolas públicas brasileiras, destacando: (a) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); (b) diretor de carreira; (c) diretor aprovado em concurso público; (d) diretor indicado por lista tríplice ou sêxtupla; (e) eleição direta pela

comunidade. Segundo o autor, entre essas modalidades, a primeira é a mais comum, especialmente nas escolas municipais, na qual a pessoa indicada ocupa um cargo de confiança e pode ser exonerada a qualquer momento pela autoridade nomeante. A segunda modalidade, menos comum, permite o acesso ao cargo baseado com base em critérios hierárquicos como pontuação, tempo de serviço, cargos anteriores, titulação acadêmica e mérito. Por outro lado, a seleção por concurso é a que melhor atende aos princípios constitucionais de provimento de cargos públicos.

No que se refere à última modalidade, a eleição direta pela comunidade escolar, o Censo da Educação Básica de 2022 apresenta dados relevantes sobre os processos de escolha dos gestores nas instituições de ensino. Esses dados permitem uma análise detalhada de como os gestores foram selecionados, oferecendo um panorama atual da participação democrática na definição da liderança escolar.

**Tabela nº 4 – Percentual de gestores por forma de acesso ao cargo
segundo a rede de ensino – 2022**

Rede de ensino	Exclusivamente por escolha da gestão	Processo eleitoral	Concurso público	Proc. selet. e escolha da gestão	Ser proprietário	Outro
Pública	56,4%	17,6%	7,9%	8,3%	—	9,8%
Federal	10,2%	71,1%	0,4%	3,6%	—	14,7%
Estadual	23,3%	31,9%	11,3%	11,4%	—	22,1%
Municipal	66,6%	12,9%	7,0%	7,4%	—	6,1%
Privada	34,5%	—	—	7,9%	51,3%	6,3%

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, Inep, 2022c).

Os dados do Censo da Educação Básica de 2022 revelam que mais de 66% dos gestores municipais são escolhidos sem a participação da comunidade escolar. Esse cenário indica que, embora os municípios sejam os principais responsáveis pelo Ensino Fundamental, que atendem a maior parte dos alunos da educação brasileira, apenas cerca de 13% das escolhas de gestores são realizadas por meio de processo eleitoral. Esses números do Censo reforçam a observação que Dourado (2006) já fazia no final da década de 1990, ao

observarmos que a livre nomeação de gestores pelo poder público é a prática mais comum de acesso à função de gestor nos municípios.

Em contraste, a rede federal apresenta uma predominância na utilização do processo eleitoral com a participação da comunidade escolar para a escolha dos gestores, seguida pela rede estadual. Esse cenário indica que, embora o princípio da Gestão Democrática nas escolas esteja previsto há mais de três décadas, ele ainda enfrenta obstáculos significativos para ser plenamente implementado em todo o sistema de educação brasileiro, especialmente nos municípios, onde ainda é elevado o índice de indicações políticas para o provimento do cargo do gestor escolar.

Martins, Ribeiro e Silva (2024) entendem a Gestão Escolar como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de indivíduos comprometidos com a construção de uma nova sociedade pautada em valores humanos. Entre os elementos essenciais para o exercício da democracia na escola, destaca-se a realização de eleições para a escolha do gestor escolar, prática que expressa uma postura política alinhada aos princípios democráticos. Dessa forma, outras formas de acesso à função de gestor escolar que priorizam o gerenciamento, a terceirização e a flexibilização da gestão acabam representando um retrocesso nas conquistas históricas conseguidas pela sociedade a partir de 1988, com o fortalecimento da democracia no espaço escolar.

Independentemente da forma de acesso ao cargo de gestor escolar, é inegável que esses profissionais enfrentarão inúmeras dificuldades e desafios na administração das escolas públicas. Além das demandas administrativas e financeiras, e da necessidade de atender adequadamente toda a comunidade escolar, destaca-se a complexidade da gestão pedagógica e, em especial, da gestão de pessoas. Esse último aspecto revela-se um dos maiores desafios, pois envolve liderar equipes de profissionais que, em muitos casos, demonstram desmotivação, frequentemente associada à baixa remuneração oferecida aos docentes. Ainda que a questão salarial exerça influência significativa sobre a motivação profissional, é fundamental compreender que a motivação no trabalho não se restringe exclusivamente a fatores financeiros. Nesse contexto, o gestor escolar exerce um papel crucial, necessitando buscar e implementar ferramentas que valorizem o capital humano.

Lück (2007) enfatiza que, no âmbito da gestão de pessoas, o gestor escolar deve ser percebido como um líder que possua e desenvolva habilidades específicas relacionadas a essa área. No exercício de sua liderança, o gestor é chamado a considerar diversos aspectos fundamentais da gestão de pessoas, tais como a motivação, a formação de equipes, o compartilhamento de responsabilidades, a capacitação profissional, a comunicação e o relacionamento interpessoal. Barbosa (2023) reforça esses pontos discutidos por Lück e, em seu estudo sobre os desafios enfrentados por gestores escolares, conclui que a gestão de pessoas constitui a dimensão mais complexa da administração escolar. Segundo o autor, a gestão de pessoas representa o maior obstáculo nessa área, exigindo, portanto, esforços adicionais por parte dos gestores para lidar com esses profissionais.

Nesse contexto de valorização dos profissionais da educação, Boschetti, Mota e Abreu (2016) reforçam que essa questão constitui um dos grandes desafios enfrentados pela Gestão Escolar. Para os autores, torna-se imprescindível proporcionar oportunidades equitativas de desenvolvimento profissional, promovendo ações de formação contínua e criando espaços que incentivem a geração de conhecimento. Tais iniciativas devem ser sustentadas por práticas inovadoras que facilitem e qualifiquem o ato educativo, reforçando a importância de uma Gestão Escolar comprometida com o crescimento e a valorização de todos os membros da equipe educativa.

Portanto, uma Gestão Escolar hodierna, além de democrática, deve caracterizar-se pela capacidade de inovação, promovendo um ambiente propício à experimentação e oferecendo formação continuada aos docentes. Isso permite que esses profissionais integrem novas estratégias e uma perspectiva inovadora em suas práticas cotidianas, valorizando as potencialidades individuais, a criatividade e as habilidades essenciais para enfrentar os desafios inerentes ao contexto da sala de aula. Nesse sentido, cabe aos gestores orientar docentes, colaboradores de apoio e equipe técnica, assegurando-lhes acesso a formações contínuas e direcionadas ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Ademais, torna-se fundamental promover uma articulação contínua com a comunidade e implementar ações que visem não apenas à qualidade dos processos e produtos, mas, sobretudo, à qualidade humana (Marihama, Oliveira e Moran, 2024).

Conforme o exposto, observa-se que, até a consolidação do atual modelo de Gestão Escolar, a educação brasileira esteve fundamentada em um modelo de Administração Escolar

predominantemente voltado para os princípios da Administração Geral, caracterizado por uma abordagem tecnocrática e centralizadora. Conforme observado, esse modelo revelou-se incompatível com os princípios fundamentais da educação, especialmente no que se refere à promoção de práticas educacionais mais inclusivas e participativas. A mudança de paradigma introduzida pela Constituição Federal de 1988, ao instituir o princípio da Gestão Democrática, representou uma conquista significativa para a educação brasileira. No entanto, observa-se que esse princípio ainda não foi plenamente efetivado em toda a rede de ensino do país, persistindo desafios para sua implementação integral.

2.2 A teoria da complexidade

Este tópico aborda a teoria da complexidade, que propõe uma abordagem inter e transdisciplinar voltada à compreensão de sistemas complexos e das interações entre suas partes constituintes, em contraste com as visões reducionistas tradicionais. Fundamentada na interpretação da realidade, a teoria da complexidade incentiva a reflexão crítica sobre nossas certezas, a exploração da ética do conhecimento e a reforma do pensamento, promovendo uma forma de pensar mais ampla e integradora.

A teoria da complexidade foi criada e é desenvolvida, embasada pelo antropólogo, filósofo e sociólogo francês Edgar Morin, responsável por uma extensa obra que expõe seu pensamento complexo. Nascido em 8 de julho de 1921, em Paris, França, Morin é licenciado em História, Geografia e Direito e destaca-se como um pensador que valoriza a expressão das incertezas, politiza o conhecimento e defende publicamente suas posições sobre temas polêmicos, como os conflitos e as guerras (Almeida, 2004).

A contribuição intelectual de Edgar Morin fomenta a reflexão crítica acerca da complexidade dos fenômenos sociais e educacionais, promovendo uma abordagem holística e integradora. Segundo Cabral, Carneiro e Carneiro (2021), Morin foi influenciado pela teoria marxiana e pelo pensamento fenomenológico hegeliano, e sua produção intelectual está profundamente enraizada em sua militância no Partido Comunista Francês durante a Segunda Guerra Mundial. No entanto, com o tempo, Morin optou por deixar o Partido Comunista. A partir de seu contato com diversas ciências, como a cibernética, a teoria dos sistemas e a teoria da informação, ele desenvolveu o pensamento complexo, também conhecido como teoria da complexidade. Esse arcabouço teórico representa uma ruptura com as concepções

tradicionais de interpretação do mundo, as quais eram pautadas pela compartimentalização dos saberes e orientadas pelo discurso cartesiano.

Almeida (2004) observa que Morin se submete à democracia do debate, revisando suas posições e argumentos e opondo-se firmemente contra qualquer forma de controle do pensamento. Morin é um homem que não se esconde em suas palavras, ao contrário, ele se apresenta ousadamente através delas, partindo do pressuposto da tragédia do inacabamento do sujeito, das ideias, da cultura e do conhecimento, pois:

[...] as verdades absolutas e as explicações finalistas são vigorosamente questionadas e discutidas na magnitude de uma obra aberta, que abarca desde uma reflexão matricial acerca do método até títulos considerados como Sociologia, Antropologia, Política, Educação, escritos de conjuntura, livros sócio-autobiográficos, romances, cinema e imaginário, cultura de massa (Almeida, 2004, p. 4).

Assim, Morin introduz na ciência uma abordagem radical e até mesmo ousada ao apresentar o intelectual em sua totalidade. Nesse sentido, suas obras provocam desconforto na comunidade científica; pois, de certo modo, expõem e revelam partes de todos nós que estão guardadas a sete chaves. Edgar Morin abandona os limites disciplinares confortáveis para se dedicar à árdua e incerta, mas imprescindível, tarefa de promover o diálogo entre os diversos campos do conhecimento (Almeida, 2004). Enquanto Cabral, Carneiro e Carneiro (2021) ressaltam que as definições de Morin e sua teoria apontam para um avanço rumo à transdisciplinaridade, na qual as fronteiras entre os diferentes campos do conhecimento tornam-se diluídas e difusas, entrelaçando-se na busca por uma interpretação global dos fenômenos e do mundo. Com isso, Morin buscou desenvolver uma ciência revolucionária em seus modelos de pensamento, com o objetivo de promover mudanças efetivas na prática científica.

Martinazzo e Dresch (2014) apontam que a obra de Edgar Morin nos conduz a uma nova interpretação de diversos pensadores clássicos, cuja contribuição, segundo ele, é fundamental para a (in)completude de seu pensamento sob a ótica da complexidade. Morin fundamenta uma nova racionalidade que se caracteriza por um pensamento livre, multidimensional e multiocular, sendo, portanto, complexo. Nesse processo, ele reorganiza uma abordagem tradicional, linear e binária da cultura dominante, ao mesmo tempo em que assimila e supera o que designa como saber simplificador, fragmentado e parcial, típico do especialista. Para tal, Morin realiza uma análise detalhada e singular das frases, conceitos e

pressupostos inspiradores que absorveu de filósofos, além de suas respectivas teorias filosóficas e científicas.

Nesse contexto, o paradigma da complexidade não se desenvolve a partir de uma única disciplina ou em um local específico. Segundo Almeida (2004), ao inspirar-se em uma vasta gama de autores, pesquisas e obras, Morin promove um terreno fértil para a reorganização do conhecimento científico atualmente em curso. Assim, para Morin, o contexto de emergência da complexidade se desenvolveu pela desconstrução de quatro pilares de certeza adotados pela ciência clássica.

O primeiro pilar é a ordem que postula um universo regido por leis deterministas (Newton). O segundo é o princípio da separabilidade. Esse princípio aconselha a decompor qualquer fenômeno em elementos simples como condição de analisá-lo (Descartes no Discurso sobre o Método). [...] Separou os grandes ramos da ciência e, no interior de cada um deles, as disciplinas. O terceiro pilar diz respeito ao princípio de redução que fortalece o princípio da separabilidade. [...] Opera a partir de conceitos-mestres e domínios privilegiados e determinantes: explica o humano pelo biológico, o biológico pelo químico. O quarto pilar no qual se assentava a ciência clássica era o da lógica indutiva-dedutiva identitária, que se identificará com a razão. Por essa lógica, tudo o que não passa pelo crivo da razão é expurgado da ciência. O princípio aristotélico da identidade excluirá o que é variante e contraditório. Esse princípio privilegia a ordem e o que é inferível a partir de um sistema de premissas (Almeida, 2004, p. 14-15).

No entanto, ao longo do século XX, a ciência clássica passa por uma série de avanços desordenados que abalam esses quatro pilares, introduzindo elementos de desordem, não-separabilidade, não-redutibilidade e incerteza lógica. Nesse contexto, “coube a Morin assumir o desafio de religar e fazer dialogar o que à partida se constituíam em revoluções dispersas por domínios disciplinares” (Almeida, 2004, p. 15). Dessa forma, a teoria da complexidade, elaborada por Edgar Morin, emerge com argumentos, propostas e fundamentos de uma ciência nova, orientada para a reforma do pensamento.

A complexidade da teoria desenvolvida por Morin buscou afastar-se de transposições mecânicas de conceitos provenientes da biologia, da física ou da teoria da informação; no entanto, promovendo um diálogo e busca de pontos de convergência entre as complexas singularidades da matéria e do espírito. Pimenta (2013) destaca que a teoria da complexidade não pretende desconsiderar as teorias anteriores com o objetivo de refutá-las, mas sim reconhecê-las como insuficientes para uma compreensão abrangente da investigação sobre o universo.

Para Almeida (2004), a teoria proposta por Edgar Morin aberta e em construção, distingue-se de uma abordagem pragmática ao apresentar princípios que fundamentam o pensamento complexo. Trata-se de uma teoria que absorve, convive e dialoga com a incerteza; lida com a dialogia que impulsiona os sistemas complexos; e reintegra o objeto ao seu contexto, reconhecendo a relação parte-todo. Segundo a autora, Morin não impõe um protocolo normativo, nem uma metodologia específica de investigação, tampouco fornece ao conhecimento científico uma lista rígida de mandamentos. Em vez disso, ele incentiva o cientista a explorar, com base em princípios fundamentais e gerais, seus próprios métodos técnicos e metodológicos na prática da ciência, da educação e da pesquisa.

Assim, os autores supracitados apresentam, com grande propriedade, a teoria da complexidade, descrevendo seu surgimento e os fundamentos estabelecidos por Edgar Morin. Contudo, conforme aponta o próprio Morin (2003c), numerosos estudos sobre a complexidade tendem a associar esse conceito à noção de complicação. De fato, o termo “complexidade” possui uma ambiguidade inerente. Entretanto, sua popularidade crescente tem levado, em alguns casos, ao uso inadequado, em que o termo é descontextualizado ou aplicado sem o devido rigor, resultando na perda de seu significado original e na confusão de sua aplicação. Nesse sentido, analisaremos os conceitos e fundamentos da teoria da complexidade conforme expostos por Edgar Morin em algumas de suas obras. Morin (2003c, p. 43) explicita que:

Do ponto de vista etimológico, a palavra ‘complexidade’ é de origem latina, provém de *complexere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos. A presença do prefixo ‘com’ acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Por isso, a palavra *complexere* é utilizada tanto para designar o combate entre dois guerreiros, como o abraço apertado de dois amantes (grifos do autor).

Em outro sentido, Morin (2005, p. 68) observa que “inicialmente a complexidade surge como uma espécie de furo, de confusão, de dificuldade. Há, claro, várias espécies de complexidade”. Ele enfatiza, novamente, a distinção entre complexidade e complicação, sendo esta última um dos elementos da complexidade. A complexidade abrange elementos como a imperfeição e a incerteza. No entanto, o pensamento complexo não descarta a clareza, a ordem ou o determinismo; considera-os insuficientes, pois não se pode programar a descoberta, o conhecimento e nem mesmo a ação.

Morin (2003c) explica, também, que o pensamento complexo não se apresenta como o oposto do pensamento simplificador. Embora ele não rejeite o que é simples, o pensamento complexo problematiza a tendência à simplificação. Em vez de ser uma mera inversão ou a negação do simples, a complexidade propõe uma integração entre simplicidade e complexidade. Desse modo, ao passo que os pensamentos simplificadores operam de maneira linear, partindo de um ponto inicial e avançando para um ponto final, o pensamento complexo adota uma dinâmica de raciocínio circular e em espiral. Assim, o pensamento complexo opera por meio de macroconceitos, isto é, por meio da associação de conceitos isolados, muitas vezes antagônicos, que, ao serem inter-relacionados, formam estruturas complexas.

No contexto da distinção entre complicação e complexidade e da oposição entre o pensamento simplificador e o pensamento complexo, Morin ressalta que o pensamento complexo jamais pode ser considerado um pensamento acabado. Ao prosseguir no campo das definições, Morin (2005, p. 13) apresenta sua compreensão sobre o conceito de “complexidade”:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (grifo do autor).

Ao observarmos o conceito acima, podemos inferir que a complexidade possui uma estrutura intrinsecamente entrelaçada, nos quais elementos distintos e heterogêneos que não podem ser separados. Bem como um conjunto dinâmico de eventos, ações, interações e elementos causais e acidentais que formam o mundo como o percebemos e vivemos.

De acordo com Morin (2005), o mundo em que vivemos e nossa própria realidade estão inseridos em um sistema complexo, nos quais todos os elementos estão interligados. Assim, é fundamental olhar além das partes isoladas e considerar a dinâmica das interações entre elas para alcançar uma compreensão mais abrangente. Nesse mesmo contexto, Severino (2013, p. 101) apresenta um conceito de complexidade em linha com o de Morin, ao definir que:

O real é simultaneamente uno e múltiplo (unidade e totalidade), multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente, de modo que cada fenômeno é sempre resultante de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação, além do mero ajuntamento. Um fluxo permanente de transformações.

Morin, em suas obras, utiliza uma série de exemplos, metáforas e comparações para ilustrar o pensamento complexo. Ao estabelecer uma analogia entre o pensamento complexo e uma tapeçaria, Morin (2005), divide a complexidade em duas etapas. A primeira etapa está relacionada a conhecimentos simples sobre a complexidade, que nos ajudam a compreender as propriedades do conjunto; sendo que uma tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem, pois “um todo é mais do que a soma das partes que o constituem” (Morin, 2005, p. 85). Na segunda etapa, o fato de existir uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele fio não possam se exprimir plenamente, pois “o todo é então menor que a soma das partes” (Morin, 2005, p. 85).

No entendimento de Morin, conforme a analogia por ele apresentada, observa-se uma defesa consistente da importância de todas as propriedades que compõem um conjunto. Segundo Batistella e Guérios (2020), Morin critica a fragmentação dessas propriedades, pois tal prática torna invisíveis aspectos fundamentais, como as interações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais. Essa fragmentação, segundo o autor, limita as possibilidades de compreensão e reflexão, além de eliminar uma visão de longo prazo.

Quanto à concepção complexa do gênero humano, Morin informa que esta envolve a tríade indivíduo/sociedade/espécie. Nesse entendimento, os indivíduos não são apenas resultados do processo reprodutivo da espécie humana; ao contrário, esse processo é continuamente reproduzido por cada geração de indivíduos. As interações entre os indivíduos dão origem à sociedade, que, por sua vez, exerce influência sobre eles. Dessa forma, indivíduo, sociedade e espécie não apenas são inseparáveis, mas também atuam como co-produtores entre si. Cada um desses elementos constitui, simultaneamente, um meio e um fim para os demais (Morin, 2000).

Segundo Morin (2005), a constituição da sociedade ocorre por meio de interações que, ao mesmo tempo, formam os indivíduos por meio de processos como a educação, a linguagem e a escola. Conforme o autor, é inviável, portanto, compreender o ser humano apenas analisando os elementos que o compõem, pois, sem ele, a sociedade não poderia existir. Os indivíduos dão origem à sociedade, que, por sua vez, os molda com suas normas, leis, regras e cultura. Nesse sentido, os indivíduos são simultaneamente criadores e produtos

da sociedade, de modo que, não só a parte está no todo como o todo está na parte (Morin, 2003b).

Morin (2003a) argumenta que a sociedade, ao se organizar territorialmente, forma um Estado-Nação que é constituído por uma rede complexa de relações e interesses, envolvendo competições, rivalidades, ambições, além de conflitos sociais e políticos. Entretanto, essa sociedade se configura igualmente como uma comunidade de identidade, com atitudes e reações frente ao estrangeiro, especialmente em relação ao inimigo. Desse modo, apesar de toda a complexidade inerente a uma nação ou comunidade, o autor destaca a capacidade de coesão e união quando seus membros sentem-se ameaçados em relação à preservação de suas características nacionais.

Contudo, conforme Morin, a complexidade além de estar presente na sociedade, ela também está presente nos sistemas, na ética, na política e nas ciências. Assim, “não se deve acreditar que a questão da complexidade só se coloque em função dos novos progressos científicos. Deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana” (Morin, 2005, p. 57). Nesse sentido, Morin enfatiza que a complexidade está presente no cotidiano, onde cada indivíduo assume múltiplos papéis sociais, seja no ambiente familiar, no trabalho, nas interações com amigos ou com desconhecidos. Cada contexto exige uma diversidade de identidades e personalidades, exigindo que sejamos nós mesmos.

Morin (2003a) também critica o conhecimento fragmentado, apontando que ele se restringe às aplicações técnicas e falha em promover uma visão ampla da condição humana, que contempla sua inserção na vida, na Terra, no mundo, e que é capaz de enfrentar os grandes desafios contemporâneos. Dessa forma, os fundamentos da teoria da complexidade, segundo Morin (2005), propõem uma visão de mundo que abarca e legitima elementos como a confusão, a desordem e a incerteza, características intrínsecas à realidade contemporânea. Essa abordagem implica a superação do pensamento simplificador, o qual, embora eficiente para analisar o uno ou o múltiplo de forma isolada, é incapaz de perceber a coexistência simultânea do uno e do múltiplo.

Em relação ao campo educacional, Morin (2003c) argumenta que a inclusão do pensamento complexo na educação pode viabilizar o surgimento de uma política fundamentada na complexidade. Essa política deverá ser estruturada de modo a abordar

questões que envolvem incertezas, imprevisibilidades, interdependências e processos de inter-retroação. Para tanto, a educação precisa abandonar a concepção do progresso como uma certeza histórica, fazendo dela uma possibilidade incerta; é necessário compreender que nenhum desenvolvimento é permanente, pois, como tudo que é vivo e humano, o desenvolvimento está sujeito ao princípio de degradação e deve ser continuamente regenerado. Assim, conforme o autor, uma educação voltada para uma visão complexa da realidade, capaz de conduzir a essa compreensão, contribuiria significativamente para os esforços de reduzir a crueldade presente no mundo.

2.3 Princípio dialógico

A dialógica moriniana é parte constitutiva da teoria da complexidade de Edgar Morin e constitui-se em um princípio do pensamento voltado para a compreensão da complexidade do mundo, ao considerar a existência de paradoxos e contradições.

Conforme Morin (2005), há três princípios que auxiliam na compreensão da complexidade, os princípios da religação dos saberes: o princípio recursivo, caracterizado por um circuito gerador em que os produtos e efeitos tornam-se, eles próprios, produtores e causadores daquilo que os originou; o princípio hologramático, que ressalta a complexidade ao afirmar que não apenas a parte está contida no todo, mas também o todo está inscrito na parte, de modo que cada célula representa uma parte do todo; e o princípio dialógico, em que o autor observa que este “une dois princípios ou noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir simultaneamente mas não são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade [...]” (Morin e Le Moigne, 2000, p. 204). Assim, o princípio dialógico está relacionado com a coexistência de duas lógicas ou noções que envolvem oposição de ideias e rivalidade.

Para compreender a formulação desse princípio por Morin, recorreremos às observações de Santos, Santos e Chiquieri (2009). Segundo esses autores, o diálogo como forma de expressão surge ao longo do desenvolvimento da humanidade, sendo que:

O diálogo foi um recurso muito utilizado pelos gregos antigos no sentido de conversação recíproca entre duas ou mais entidades, entendimento ou troca através da palavra, de ideias, conceitos e opiniões. O diálogo era tomado como um recurso fundamental para o bem pensar. O método socrático, a maiêutica, a arte de fazer nascer ideias, era baseado em diálogos (Santos, Santos e Chiquieri, 2009, p. 2).

De acordo com os autores acima mencionados, Morin, em suas obras, enfatiza uma abordagem analítica que ressalta as interações entre os variados conhecimentos humanos, identificando e extraindo princípios. Assim, o diálogo, elaborado originalmente pelos antigos gregos, é transformado por Morin em um princípio teórico: o princípio dialógico. Esse princípio permite a articulação de ideias que, à primeira vista, parecem antagônicas, mas que são simultaneamente complementares, promovendo a conexão entre diferentes conhecimentos e estabelecendo relações entre as partes e o todo, envolvendo uma compreensão mais abrangente e profunda. Nesse contexto, Morin apresenta o princípio dialógico como um fio condutor para a compreensão dessa ideia, entendendo a dialogia como a religação entre a diversidade de saberes.

Segundo Lima (2022), no contexto do pensamento complexo de Edgar Morin, a dialogia emerge como um caminho essencial e um dos princípios fundamentais dessa abordagem teórica. A complexidade, segundo o autor, manifesta-se na capacidade de integrar múltiplos conhecimentos, constituindo uma forma de pensamento que não rejeita as contradições, e, assim, enriquece a compreensão sobre determinadas especificidades. Lima observa, entretanto, que muitos pesquisadores frequentemente cometem um equívoco conceitual ao tratar da dialogia, confundindo-a com a dialética, termo semelhante, porém semântico e conceitualmente distinto. A dialética, originária do grego *dialektiké*, refere-se, em termos gerais, à arte do diálogo e da discussão. Já a dialogia moriniana orienta-se pela transdisciplinaridade do conhecimento e fundamenta a ideia de unidade na diversidade e diversidade na unidade.

Santos, Santos e Chiquieri (2009) afirmam que, desde sua origem na Grécia Antiga, a dialética tem servido como uma abordagem para compreender fenômenos instáveis, dinâmicos e paradoxais. No entanto, ao longo da história, a dialética foi relegada a uma posição secundária, em parte devido ao predomínio de pensamentos metafísicos, mais adequada para sustentar a ordem social de determinadas classes. Enquanto no século XIX:

[...] a dialética se transformará no fundamento com o qual o marxismo irá pensar a sociedade que se complexifica sob o capitalismo. A lógica aristotélico-tradicional da não-contradição, como instrumento analítico, era insuficiente para tratar fenômenos que se mostravam contraditórios e interligados, exigindo a elaboração de outro discurso, códigos novos e nova leitura da realidade (Santos, Santos e Chiquieri, 2009, p.14).

Assim, a lógica clássica aristotélica, que opera com um único nível de realidade e pressupõe a existência de uma única lógica válida, mostra-se insuficiente para o pensamento complexo, uma vez que adota uma abordagem simplificadora, reduzindo as possibilidades interpretativas ao fazer uso restrito da lógica. Nesse sentido, não é possível depender de uma lógica única que conduza o pensamento; ao contrário, é necessário refletir sobre qual lógica deve ser aplicada em cada situação específica. A dialógica, assim, orienta o pensamento a adotar e a lógica mais adequada para cada contexto, sem que este se torne subordinado a ela (Alvarenga, Tauchen e Alvarenga, 2018).

Sobre a lógica clássica, Santos, Santos e Chiquieri (2009) observam que ela caracteriza-se por sua estrutura binária, baseada exclusivamente em dois valores de verdade: verdadeiro ou falso. Dessa maneira, essa lógica predominou por séculos na conformação do raciocínio humano, sendo considerada a lógica da realidade, fundamentada em uma estrutura própria da realidade e ao próprio funcionamento do cérebro humano. Tal abordagem resultou em um diálogo cada vez mais restrito entre as disciplinas, promovendo uma estrutura disciplinar rígida, com fronteiras fixas e uma abordagem fragmentada, pautada pela imposição de uma objetividade absoluta e pela rejeição de contradições.

Nesse sentido, Morin (2003a) propõe uma reforma do pensamento que visa a construção de uma abordagem contextual e complexa, voltada para a conexão de ideias e o enfrentamento da incerteza. Nesse modelo, o pensamento integrador substitui a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade circular e multirreferencial. Essa reforma também busca corrigir a consistência da lógica clássica, adotando um diálogo que permita conceber ideias simultaneamente complementares e antagônicas. Além disso, o conhecimento, que tradicionalmente foca na integração das partes em um todo, é ampliado para o reconhecimento da inserção do todo no interior das partes.

Alvarenga, Tauchen e Alvarenga (2018) destacam que a dialógica admite a coexistência de diferentes níveis de realidade, nos quais atuam diversas lógicas entre antagonismos e contradições, permitindo a integração de ideias que se revelam simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicas. Essa observação dos autores converge com o conceito de dialógica proposto por Morin, para quem a relação entre o simples e o complexo é, ao mesmo tempo, antagônica e complementar. Como exemplo dessa relação dialógica, Morin (2005, p. 73) ilustra:

Às vezes, nos espantamos de ver mamíferos comerem seus filhotes e sacrificarem sua prole para sua própria sobrevivência. Nós mesmos podemos nos opor violentamente a nossa família e dar preferência a nosso interesse frente ao de nossos filhos ou nossos pais. Há uma dialógica entre estes dois princípios.

Conforme a citação acima, observa-se um antagonismo, uma vez que os comportamentos manifestam uma tendência oposta, evidenciando uma incompatibilidade ao se direcionarem para a busca da sobrevivência e uma rivalidade em torno de interesses pessoais.

No mesmo contexto, Morin (2003a) observa que o princípio de inclusão é, simultaneamente, complementar e antagônico, dado que há um evidente antagonismo entre inclusão e exclusão. Para ilustrar esse ponto, o autor cita como exemplo “o patriota que vai sacrificar-se por sua pátria e temos o desertor que vai salvar sua própria pele. Ou seja, temos todos, em nós, este duplo princípio que pode ser diferentemente modulado, distribuído” (Morin, 2003a, p. 122). Dessa forma, para Morin, o sujeito oscila entre um egocentrismo absoluto e uma devoção absoluta.

Morin (2003b) cita também como exemplo de antagonismo a humanidade. Ele argumenta que a compreensão da história nos revela a incerteza de nosso tempo, destacando que o progresso não é inevitável nem garantido; todos os avanços obtidos pela humanidade podem ser ameaçados ou destruídos pelos nossos adversários mais implacáveis: nós mesmos. Para Morin (2000, p. 114), a humanidade deixou de ser apenas uma ideia abstrata e passou a formar uma comunidade com um destino comum, e somente “a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a humanidade é, daqui em diante, sobretudo, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um”.

Schmidt e Orth (2017) afirmam que o princípio dialógico possibilita a manutenção da dualidade dentro da unidade. Nesse sentido, Lima (2023) destaca que tal princípio implica que dois elementos podem ser, ao mesmo tempo, complementares e antagônicos. Acerca dessa dualidade, Morin (2005, p. 73) explica que:

O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebidos em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos.

Para compreender a dialógica entre ordem e desordem proposta por Morin, é necessário explorar os conceitos desses termos à luz do pensamento complexo. Segundo

Estrada (2009), o conceito de ordem extrapola as noções de estabilidade, rigidez, repetição e regularidade, associando-se à ideia de interação e recorrência. Por outro lado, a desordem está vinculada a elementos como irregularidade, instabilidade, incerteza e acaso. Lima (2023) acrescenta que, nesse contexto, a ordem é compreendida como uma disposição de elementos em interação, que se rompe e se transforma em novos elementos devido a desvios (desordem) internos e externos, tanto aos elementos quanto ao ambiente em que estão inseridos. Esse processo impulsionou uma organização que ultrapassa a mera combinação entre ordem e desordem, constituindo uma interação multidimensional própria de um universo dinâmico.

De acordo com Morin (2003c), o pensamento complexo permite uma compreensão da ordem que vai além do conceito rígido de lei determinista, abrangendo ideias como obrigatoriedade, estabilidade, constância, regularidade, repetição e invariabilidade. No entanto, essa ordem não é vista como absoluta, substancial, incondicional ou eterna; ao contrário, é relacional e dependente de suas condições de surgimento e existência. Assim, qualquer ordem, seja cósmica, biológica ou de outro tipo, possui um início e, inevitavelmente, enfrentará um fim. Enquanto no determinismo, a incerteza gerada por eventos aleatórios é vista como resultado das limitações dos recursos cognitivos e da ignorância humana. Essas limitações impedem a percepção do determinismo e da ordem subjacente, ocultada por uma desordem apenas aparente, que poderia ser desvendada se tais limitações fossem superadas.

No contexto da dialógica, Morin exemplifica a relação entre ordem e desordem em diversas de suas obras. Para ilustrar a dialógica entre esses termos, o autor utiliza a analogia do surgimento do Universo e da Terra. Segundo o autor, “deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem/organização, desde o nascimento do Universo” (Morin, 2003a, p. 96).

Segundo Morin (2003b), o mundo gera galáxias, estrelas e ordem no céu e, ao mesmo tempo, surge em meio à desordem. Dessa forma, ele identifica uma dialógica intrínseca entre ordem, desordem e organização desde o surgimento do universo. Quanto ao surgimento da Terra, Morin (2000) observa que essa teria sido formada a partir de uma acumulação de fragmentos cósmicos resultantes de uma explosão solar. Nesse processo, o planeta teria passado por um processo de auto-organização dialógica guiada também pela interação entre ordem, desordem e organização. Ao longo desse percurso, ela não só foi marcada por erupções vulcânicas e terremotos, mas também por impactos intensos de aerólitos, sendo que um desses choques pode ter causado a separação da Lua. Essa dialógica, segundo o autor,

manifesta-se continuamente e de diferentes maneiras, permeando os mundos físico, biológico e humano, por meio de uma vasta rede de inter-relações.

Estrada (2009) observa que a integração das noções de ordem e desordem representa um desafio complexo, uma vez que a agitação e o encontro ao acaso são essenciais para a organização do universo; é por meio da desintegração que o mundo se organiza. O autor argumenta que um universo inteiramente determinista, composto exclusivamente por ordem, não deixaria espaço para inovação ou criação. Por outro lado, um universo composto apenas por desordem seria incapaz de gerar organização e, portanto, insuficiente para sustentar a novidade, a evolução e o desenvolvimento. No mesmo sentido, Morin (2005, p. 59) apresenta a seguinte reflexão:

[...] pode-se dizer que é se desintegrando que o mundo se organiza [...] no sentido em que devemos unir duas noções que, logicamente, parecem se excluir: ordem e desordem [...] o universo nasceu de um momento indivisível, que fez nascer o tempo do não-tempo, o espaço do não-espaço, a matéria da não-matéria.

A analogia estabelecida pelo autor entre ordem e desordem no universo confronta-se com um paradoxo. Para Morin (2005), o segundo princípio da termodinâmica indica, de um lado, que o universo se encaminha para a entropia geral, caracterizada pela desordem máxima; por outro lado, constata-se que, nesse mesmo universo, coexistem processos de organização, complexificação e desenvolvimento. Assim, para Morin, aceitar a complexidade implica aceitar essa contradição. Ele complementa essa ideia ao afirmar que uma relação complexa entre ordem, desordem e organização se manifesta quando “se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem” (Morin, 2005, p. 63).

Dessa forma, Morin (2005) observa que a integração entre as noções de ordem e desordem é fundamental, pois, em um universo composto apenas de ordem, faltariam criação, evolução e, sobretudo, vida. Da mesma forma, a existência pura de desordem impossibilitaria qualquer forma de estabilidade, inviabilizando a existência. Nesse sentido, Schmidt e Orth (2017) afirmam que apenas nas últimas décadas os pesquisadores reconheceram que, apesar de antagônicas, ordem e desordem colaboram mutuamente para a organização do universo. Segundo esses autores, compreender a complexidade requer uma abordagem dialógica, uma perspectiva que apresenta desafios intelectuais e nos direciona a um pensamento complexo,

promovendo uma nova compreensão do objeto de estudo. Portanto, pensar a complexidade implica adotar uma perspectiva dialógica.

Alvarenga, Tauchen e Alvarenga (2018) argumentam que a dialógica desempenha um papel essencial para o surgimento de uma nova ordem e uma nova lógica, além de permitir a construção de um nível diferente de realidade. Sob essa perspectiva, torna-se imperativo o desenvolvimento de uma organização que, embora preserve a disciplinaridade, também esteja predisposta a acolher tensionamentos e processos regenerativos. Essa organização deve considerar tanto a interdisciplinaridade quanto a transdisciplinaridade, ambas definidas por um caráter aberto. Dessa maneira, para os autores, os conceitos de unidade e diversidade, o todo e as partes, a ordem e a desordem, bem como a disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, precisam ser compreendidos de forma antagônica e, ao mesmo tempo, complementar.

Conforme a exposição dos conceitos e exemplos de antagonismos e contradições lógicas, segundo Morin e Le Moigne (2000), uma das maiores dificuldades associadas ao princípio dialógico reside na união dessas noções antagônicas para refletir sobre os processos organizadores, produtivos e criativos no mundo complexo da vida e da história humana. Para Morin (2003b), não é possível compreender a sociedade analisando exclusivamente os indivíduos de forma isolada ou considerando apenas a totalidade social; é imprescindível refletir sobre a relação dialógica entre o indivíduo e a sociedade em um mesmo contexto. Segundo o autor, somos, simultaneamente, seres separados e autônomos, inseridos em duas dimensões interdependentes e inseparáveis: a da espécie e a da sociedade. Ao considerar apenas a dimensão da espécie ou somente a dimensão social, o indivíduo é desconsiderado; da mesma forma, ao focar exclusivamente no indivíduo, perde-se a espécie e a sociedade. Nesse sentido, o pensamento complexo exige uma articulação entre esses dois elementos, que tende, paradoxalmente, a se excluir.

Nesse contexto, Estrada (2009) conclui que a proposta dialógica de Morin opera por meio de grandes conceitos recursivos, os quais são entendidos como amplas unidades teóricas definidas pela complementaridade, concorrência e antagonismo. Segundo o autor, Morin respeita diferentes coerências, abordando o antagonismo, a complexidade e a contradição não como fatores de desintegração, mas como elementos que interagem e reorganizam o sistema. Lima (2022), ao analisar os escritos de Morin sobre a dialogia, argumenta que esse princípio

possibilita compreender que, por meio da interação dialógica, o sujeito se relaciona com o mundo e se constitui enquanto sujeito em sua realidade, uma vez que nenhum sujeito se forma de maneira monológica. A construção da subjetividade do indivíduo ocorre através da interação com diferentes pessoas, realidades e situações. Dessa forma, o ‘eu’ emerge como um resultado de tensões, negociações e concessões com o ‘outro’; assim, pode-se afirmar que o ser humano é, essencialmente, dialógico.

Por fim, Batistella e Guérios (2020), ao relacionarem o princípio dialógico de Edgar Morin à educação, destacam que este oferece suporte teórico para uma educação escolar que contempla o ser humano como um sujeito situado, dialógico e consciente de si e do outro. Trata-se de uma educação que, em todas as instâncias e circunstâncias, considera o presente como alicerce para o futuro, de modo que cada “agora” sustente o surgimento de novos “amanhãs”, tantos quantos a existência de cada indivíduo permita viver.

3 METODOLOGIA: DEFINIÇÕES

Conforme anunciado na introdução desta investigação, a metodologia adotada na pesquisa é a qualitativa, utilizando-se da modalidade de estudo de caso único incorporado. Segundo Yin (2001), essa abordagem representa um método adequado para conduzir estudos de caso quando o objetivo é explorar aspectos reveladores do fenômeno em questão. Para a coleta de dados, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas, proporcionando flexibilidade para que os participantes expressassem suas percepções em profundidade. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, na modalidade análise temática, conforme proposto por Bardin (2002), permitindo identificar e organizar os temas centrais emergentes a partir das narrativas dos entrevistados.

3.1 Método e metodologia: definições

Etimologicamente, Abbagnano (2007) apresenta dois significados para o termo “método”. O primeiro refere-se a “qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa”, abrangendo tanto a investigação quanto a doutrina, sem distinções. O segundo significado remete a “uma técnica particular de pesquisa” (Abbagnano, 2007, p. 668), indicando um procedimento organizado de investigação que visa garantir resultados legitimamente fundamentados.

Conceitualmente, diversos autores apresentam definições para o termo “método”. Severino (2013, p. 88), por exemplo, define o método como o caminho que orienta o conhecimento científico, afirmando que “a ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. No entanto, o autor ressalta que seguir um método e aplicar técnicas não são suficientes; é necessário contar com um fundamento epistemológico que sustente e justifique a metodologia empregada. Nesse sentido, Severino acrescenta que:

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (Severino, 2013, p. 89).

Mazucato *et al.* (2018, p. 54), ao definirem o termo “método”, concordam com Severino ao conceituá-lo como um caminho a ser seguido pelos pesquisadores em suas investigações. Segundo esses autores:

O método é um dos pilares do conhecimento científico. Para que qualquer conhecimento seja considerado científico é obrigatório que, no processo de sua produção, o método tenha orientado com rigor todas as suas etapas. O método significa ‘um caminho’ a ser seguido durante as pesquisas (Mazucato *et al.*, p. 54, grifo dos autores).

Lakatos e Marconi (2003, p. 83) também corroboram o conceito de “método” apresentado pelos autores mencionados anteriormente, definindo-o como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido [...]”. Observa-se, portanto, que entre os autores referenciados não existem divergências significativas quanto à definição e entendimento do conceito em questão.

Em relação ao método propriamente utilizado na pesquisa qualitativa, Santos Filho (2013) destaca que o método adotado é o indutivo. Para esse autor, o método indutivo caracteriza-se por um movimento que parte dos dados em direção à construção teórica, sendo fundamentado “por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo de pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese e análise comparativa [...]” (Santos Filho, 2013, p. 43). De forma complementar, Lakatos e Marconi (2003, p. 86) descrevem esse método como:

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

No que se refere ao termo “metodologia”, Abbagnano (2007, p. 669) observa que, etimologicamente, esse conceito possui quatro designações possíveis: “(1) lógica ou parte da lógica que estuda os métodos; (2) lógica transcendental aplicada; (3) conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências; (4) e, a análise filosófica de tais procedimentos”. No que diz respeito à terceira definição, este autor complementa, afirmando que:

[...] indicado o conjunto de procedimentos técnicos de averiguação ou verificação á disposição de determinada disciplina ou grupo de disciplinas. Nesse sentido fala-se, p. ex., de ‘M. das ciências naturais’ ou de ‘M. historiográfica’. Nesse aspecto, a M. é elaborada no interior de uma disciplina científica ou de um grupo de disciplinas e não tem outro objetivo além de garantir às disciplinas em questão o uso cada vez mais eficaz das técnicas de procedimento de que dispõem (Abbagnano, 2007, p. 669, grifos do autor).

Manfredi (1993) também contribui para a definição do termo “metodologia”, a autora aborda o conceito sob diferentes perspectivas. A seguir, serão apresentadas as concepções propostas pela autora:

[...] na concepção tradicional como um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmitir todo e qualquer conhecimento universal e sistematizado. [...] na concepção escolanovista como uma estratégia que visa garantir o aprimoramento individual e social. [...] na concepção tecnicista como uma estratégia de aprimoramento técnico, no sentido de garantir maior eficiência e eficácia ao processo de ensino aprendizagem. [...] na concepção crítica como estratégia que visa o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação. [...] na perspectiva histórico-dialética como sendo um conjunto de princípios e/ou diretrizes sócio-políticos, epistemológicos e psico-pedagógicos articulados a uma estratégia técnico-operacional capaz de reverter os princípios em passos e/ou procedimentos orgânicos e sequenciados, que sirvam para orientar o processo de ensino-aprendizagem em situações concretas (Manfredi, 1993, p. 229).

Assim, entre as diversas definições possíveis, essas são algumas para o termo “metodologia”. Por fim, segundo Demo (1995, p. 59), a metodologia é uma disciplina instrumental, essencial para o cientista social, uma vez que, enquanto pesquisa, “significa a produção crítica e autocrítica de caminhos alternativos, bem como a inquirição sobre os caminhos vigentes e passados”. Para o autor, a metodologia como disciplina tem um papel fundamental nas ciências sociais. Nesse sentido, o próximo subitem busca aprofundar a compreensão sobre a investigação científica no contexto das ciências humanas e sociais.

3.2 Investigação científica nas ciências humanas e sociais

Severino (2013) enfatiza que a ciência se constitui pela aplicação de técnicas, pela adoção de um método e pelo suporte em fundamentos epistemológicos. Com isso, o autor apresenta elementos gerais comuns a todos os processos de produção do conhecimento, abrangendo toda a atividade de pesquisa. Segundo este autor, há, portanto, diferenças importantes na forma de desenvolver a investigação científica, resultantes das diversas perspectivas epistemológicas que podem ser adotadas e das diferentes abordagens que podem assumir em relação aos objetos de pesquisa.

No que tange ao conceito de pesquisa científica, Moreira (2002, p. 11) apresenta a seguinte definição: “é uma busca de informações, feita de forma sistemática, organizada, racional e obediente a certas regras”. O autor ressalta que a pesquisa científica envolve a transformação de informações, o pesquisador busca compreender e explicar um problema de

pesquisa, processando essas informações até alcançar o produto final, que correspondem aos resultados do estudo, também compreendidos como informações. No entanto, para que o processo seja eficaz, é necessário que ele siga regras, já que o próprio Moreira destaca as complexidades envolvidas nesse tipo de trabalho. Nessa perspectiva, é relevante a presença de um orientador, especialmente para pesquisadores iniciantes, a fim de garantir que o estudo siga os preceitos e regras metodológicas que lhe conferem qualidade e rigor científico.

Em relação as Ciências Humanas ou Sociais, Moreira (2002) define estas como áreas do conhecimento que investigam características relacionadas ao ser humano e à sociedade. O autor cita como exemplos de disciplinas que compõem esse campo de estudo a História, a Sociologia e o Direito, destacando a abrangência e a diversidade de abordagens nessas áreas. De acordo com Moreira, as Ciências Humanas não se limitam à aplicação da lógica formal para a comprovação de suas proposições, elas necessitam da pesquisa empírica. Esse processo de investigação empírica possibilita uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos dados encontrados, permitindo que as hipóteses sejam confirmadas ou refutadas.

Entretanto, até o século XIX, filósofos e pesquisadores consideravam que, em relação às Ciências Humanas, existia um problema de unidade das Ciências frente ao prestígio e sucesso dos métodos aplicados nas Ciências Físicas. E questionavam a possibilidade de investigar a vida humana com os métodos das Ciências Físicas. Para essa questão, surgiram duas respostas principais: uma corrente defendia a unidade das Ciências, legitimando o uso de um método comum para todas as Ciências; a outra enfatizava a ideia de singularidade das Ciências Humanas e Sociais, argumentando a necessidade de um método científico específico para esses campos. (Santos Filho, 2013).

Contudo, na segunda metade do século XIX, as Ciências Sociais adotaram a teoria positivista⁴ do conhecimento. Entretanto, essa abordagem sofreu críticas substanciais, pois:

Os filósofos e pensadores sociais envolvidos nesse movimento entendiam que o estudo da vida social humana em termos de analogia com as Ciências Físicas, além de incorreto, podia destruir o que representa a essência da vida social humana. Para eles, o Positivismo enfatiza em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquecia a dimensão de sua liberdade e individualidade (Santos Filho, 2013, p. 23).

4 Giddens (1974) conceitua o positivismo como uma corrente filosófica que defende a aplicação dos métodos científicos na investigação dos fenômenos sociais e naturais, enfatizando a observação empírica e a lógica. Este conceito foi desenvolvido principalmente pelo filósofo francês Auguste Comte, que acreditava que o conhecimento verdadeiro só poderia ser obtido através de métodos científicos e que a sociedade evoluía através de estágios determinados pelo progresso do conhecimento.

Dessa forma, de acordo com Santos Filho (2013), diversas críticas foram direcionadas aos princípios do positivismo, pois esses buscavam estabelecer regularidades ou leis universais aplicáveis às Ciências Sociais. Tais críticas fundamentaram-se na compreensão de que na vida social não há regularidades comparáveis às observadas nas Ciências Naturais. Assim, a complexidade inerente à vida social, caracterizada por interações humanas, dinâmicas e constantes transformações ao longo do tempo, impede a formulação de leis atemporais e universais. Nesse contexto, as características sociais e humanas não podem ser limitadas ao princípio da simplicidade, mas sim a uma abordagem que reconheça a complexidade das interações e variações envolvidas. Desse modo, para o autor, a tarefa do pesquisador nas Ciências Sociais é, portanto, adotar uma compreensão interpretativa, ao invés de buscar a descoberta de leis. O pesquisador, nesse sentido, atua simultaneamente como sujeito e objeto de suas próprias pesquisas.

A predominância das abordagens positivistas nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, em detrimento de uma visão que contempla a complexidade de fenômenos da vida humana e social, também é questionada por Chizzotti (2000, p. 78), o autor observa que:

Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais, foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

Nesse contexto, Moreira (2002) destaca a relevância do estudo do mundo empírico, uma vez que as pessoas e suas atividades, objetos centrais das Ciências Sociais, não se limitam a agir como agentes interpretativos de seus próprios mundos. Elas também compartilham essas interpretações ao dialogar com outras pessoas e refletir sobre suas experiências cotidianas. Dessa forma, o autor observa que:

O pesquisador, sob tal enfoque, vai interpretar o mundo real a partir das perspectivas subjetivas dos próprios sujeitos sob estudo. É preciso que o pesquisador, de forma cuidadosa, tente sentir dentro de si mesmo a experiência do sujeito. Graças à sua capacidade interpretativa e interativa, as pessoas são diferentes de quaisquer outros objetos de estudo (Moreira, 2002, p. 50).

Bogdan e Biklen (1994, p. 23) observam uma importância peculiar dos levantamentos sociais para a compreensão da história na investigação qualitativa em educação, pois “dada a

sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico”. Portanto, conforme os autores, há uma relevância na investigação científica nas Ciências Sociais voltada para o campo educacional.

Assim, conforme exposto, observa-se que a investigação científica nas Ciências Sociais é essencial para compreender e abordar a complexidade das questões sociais e humanas. Essas questões lidam com contextos dinâmicos, caracterizados pela diversidade cultural, histórica e individual. No âmbito da educação, a pesquisa científica pode ser particularmente útil na análise crítica das estruturas educacionais, contribuindo para a reflexão sobre suas limitações e possibilidades de transformação. No entanto, para realizar uma investigação capaz de levantar dados e fornecer respostas para essas questões sociais, é necessária a adoção de métodos de pesquisa adequados. A pesquisa qualitativa, por exemplo, destaca-se como uma abordagem relevante nesse contexto. No subitem a seguir, serão apresentados os conceitos e as características dessa abordagem metodológica.

3.3 Pesquisa qualitativa: conceitos e características

Em relação ao conceito de pesquisa qualitativa, Moreira (2002) destaca que essa abordagem não possui um significado preciso. O autor observa que, ao afirmar que todos os estudos de campo são, necessariamente, qualitativos, torna-se essa concepção restritiva para a maioria das aplicações. Nesse sentido, Moreira apresenta os seguintes conceitos e características associadas à pesquisa qualitativa:

Em termos genéricos, a pesquisa qualitativa pode ser associada à coleta e análise de texto (falado e escrito) e à observação direta do comportamento. Evidentemente, existem alguns métodos mais apropriados a tal coleta e análise: entrevistas abertas, observação participante, análise documental (cartas, diários, impressos, relatórios, etc.), estudos de caso, história de vida, etc (Moreira, 2002, p. 17).

Conforme Severino (2013, p. 103), “são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”. Para Santos Filho (2013), uma pesquisa qualitativa concentra-se na interpretação do fenômeno social, tendo como foco a experiência individual em situações nas quais ocorre um processo contínuo de construção de significado. O principal objetivo dessa abordagem é:

[...] a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias

situações. Tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos etc., (Severino, 2013, p. 41).

No entanto, a aceitação da pesquisa qualitativa foi precedida por um período de debates e controvérsias. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores que adotaram essa abordagem metodológica na década de 1950 eram frequentemente marginalizados, e foi apenas na década seguinte que o desenvolvimento dessa linha de investigação se consolidou no campo da educação. Os autores concluem com a seguinte observação: “ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 19).

Segundo Moreira (2002), a atribuição de caráter científico à pesquisa qualitativa gerou diversas controvérsias. Há dez ou vinte anos, a tradição quantitativa criticava a pesquisa qualitativa, considerando-a impressionista, não objetiva e desprovida de rigor científico. No entanto, conforme o autor, a pesquisa qualitativa tem conquistado gradualmente maior espaço no campo acadêmico, à medida que novos caminhos são abertos, embora ainda enfrente dificuldades.

Quanto às características da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) identificam cinco aspectos principais, a saber: (1) a pesquisa utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o pesquisador o principal instrumento de coleta; (2) a investigação tem uma natureza descritiva; (3) os investigadores se interessam mais pelo processo de pesquisa do que pelos resultados ou produtos; (4) a análise dos dados é realizada geralmente de forma indutiva pelos investigadores; (5) e, o significado é de importância vital nesta abordagem.

Chizzotti (2000) também identifica cinco aspectos característicos da pesquisa qualitativa, os quais são descritos a seguir: (1) a delimitação e formulação do problema; onde a delimitação não é o resultado de uma afirmação individual e prévia inventada pelo pesquisador; enquanto, o problema é compreendido como um obstáculo parcial e fragmentado pelos sujeitos, a ser analisado de forma assistemática; (2) o pesquisador é parte fundamental da pesquisa e deve livrar-se de preconceitos, adotando uma atitude aberta para com as manifestações observadas, buscando compreender os fenômenos de forma global; (3) os pesquisados são considerados atores sociais com conhecimentos que devem ser elevados pelo

processo reflexivo coletivo ao nível do conhecimento crítico; (4) os dados não são eventos fixos ou isolados; pois, manifestam-se em um contexto fluente de relações, constituindo fenômenos que se apresentam em uma complexidade de oposições; (5) e, às técnicas, entre as diversas, a exigência é de que não seja adotado um modelo único ou exclusivo.

Dessa forma, após a apresentação dos conceitos e características da metodologia da pesquisa qualitativa, adotada neste estudo, será abordada a modalidade de pesquisa utilizada, que, no caso, é o estudo de caso.

3.4 Estudo de caso: conceitos e características

Conforme expõe Severino (2013), o estudo de caso caracteriza-se como uma modalidade de pesquisa que deve concentrar-se em um caso particular, tido como representativo de um conjunto mais amplo de casos similares pelos quais é substancialmente representado. Segundo o autor:

O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados (Severino, 2013, p. 104).

Yin (2001) propõe o estudo de caso como uma abordagem de pesquisa em duas etapas principais. Primeiramente, ele o define como uma investigação empírica, adequada para explorar questões que envolvem as perguntas “como” e “por que”, especialmente em situações em que o pesquisador possui pouco ou nenhum controle sobre os eventos, e o foco está em fenômenos contemporâneos do cotidiano. Nesses casos, os limites entre o fenômeno e seu contexto não são claramente delimitados, o que torna o estudo de caso uma estratégia ideal para examinar a complexidade dos fenômenos sociais, políticos, organizacionais, administrativos e individuais. Na segunda etapa, o autor descreve o estudo de caso como uma estratégia que inclui um planejamento lógico detalhado, com abordagens específicas para a coleta e análise de dados. Esse tipo de pesquisa pode utilizar dados de fontes primárias ou secundárias e admite uma variedade de abordagens metodológicas, sejam elas quantitativas, qualitativas ou mistas, incluindo análises qualitativas, quantitativas ou multimetodológicas.

Segundo Coraiola *et al.* (2013), o estudo de caso caracteriza-se como uma técnica metodológica complexa, que exige a coleta e a análise detalhada de diversas informações associadas às variáveis específicas do caso analisado. Essa abordagem requer um

entendimento adequado do contexto em que o caso se desenvolve e de suas múltiplas relações. O estudo de caso evidencia-se, ainda, pelo foco em casos individuais em sua total complexidade, adotando uma lógica indutiva para a análise dos dados e buscando, de maneira abrangente, a compreensão dos processos sociais envolvidos.

Dessa forma, embora o estudo de caso seja reconhecido como uma importante abordagem metodológica, ainda enfrenta críticas e resistência na comunidade acadêmica. Conforme destaca Yin (2001), muitos pesquisadores desconsideram o estudo de caso, tratando-o como uma forma específica de investigação empírica. Esse método de pesquisa frequentemente é preterido em favor de experimentos ou levantamentos. Para alguns desses pesquisadores, a principal objeção reside na percepção de falta de rigor metodológico; pois, segundo eles, em várias ocasiões, pesquisadores de estudo de caso foram negligentes, aceitando evidências equivocadas ou adotando perspectivas tendenciosas, o que impactou diretamente os resultados das análises e conclusões obtidas.

Em relação às suas etapas, Gil (2002) aponta que o estudo de caso compreende uma sequência estruturada de fases. Em grande parte das pesquisas que adotam essa metodologia, são identificadas as seguintes etapas: (a) a formulação do problema, que constitui a etapa inicial da pesquisa; (b) a definição da unidade-caso, que se refere a um indivíduo em um contexto específico; (c) a determinação do número de casos, que pode consistir tanto em um único caso quanto em múltiplos casos; (d) a elaboração do protocolo, que é o documento que não apenas contém o instrumento de coleta de dados, mas também define a conduta a ser adotada para sua aplicação; (e) a coleta de dados, que deve utilizar mais de uma técnica, pois a diversificação é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos; (f) a avaliação e análise dos dados, que deve ser predominantemente qualitativa e preservar a integridade da unidade social; (g) e, a preparação do relatório, que requer um grau de formalidade menor em comparação com outras pesquisas (Gil, 2002).

No que se refere à tipologia, Coraiola *et al.* (2013) identificam três categorias distintas. (a) os estudos de caso intrínsecos, nos quais as características específicas do caso são o principal interesse do pesquisador; (b) os estudos de caso instrumentais, cujo foco está em um conjunto determinado de proposições teóricas; (c) e, os estudos de caso coletivos, que constituem uma extensão dos estudos de caso instrumentais, porém realizados casos múltiplos.

Enquanto Yin (2001) divide os estudos de caso em único ou múltiplos, que podem ser holísticos ou incorporados, diferenciando os projetos de estudo de caso com base no nível de complexidade envolvido, que podem ser simples ou complexo, dependendo da quantidade de casos analisados. Quanto aos estudos de caso único, o autor apresenta quatro tipos: (a) projetos de caso único holístico – unidade única de análise e único caso; (b) projetos de caso único incorporado – unidades múltiplas de análise e único caso; (c) projetos de casos múltiplos holísticos – unidade única de análise e múltiplos casos; e, (d) projetos de casos múltiplos incorporados – unidades múltiplas de análise e múltiplos casos (Yin, 2001, p. 61).

Para o presente estudo, adotamos a definição de estudo de caso conforme proposta por Yin (2001). Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso único incorporado, com unidades múltiplas de análise, que abrangem duas escolas públicas estaduais situadas no Distrito de Jardim Ingá, localizado no município de Luziânia (GO). Além disso, há um único caso em análise, que se refere à Gestão Escolar do ensino médio no estado de Goiás (GO).

3.5 Procedimentos de pesquisa

O presente estudo de caso foi realizado por meio de uma investigação realizada com gestores de escolas públicas estaduais localizadas no município de Luziânia, estado de Goiás (GO), abrangendo, especificamente, duas instituições de ensino situadas no Distrito de Jardim Ingá. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa de campo, utilizando técnicas de observação e entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos são analisados no capítulo quatro deste trabalho.

Os autores Lakatos e Marconi (2003, p. 186) definem a pesquisa de campo como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações”. Esses autores caracterizam esse tipo de pesquisa como a observação de fenômenos que ocorrem de forma espontânea, com a subsequente coleta e registro de dados relacionados para posterior análise. Ressalta-se, contudo, a necessidade de estabelecer as técnicas apropriadas para a coleta de dados e para a definição da amostra, que deve ter representatividade suficiente para embasar as conclusões do estudo.

Quanto às técnicas de coleta de dados, Moreira (2002) menciona uma variedade de métodos voltados para a pesquisa qualitativa, que visam captar aspectos do comportamento humano, incluindo: (a) a observação participante, na qual os pesquisadores devem mergulhar nos contextos dos seus sujeitos; (b) a entrevista, realizada entre duas ou mais pessoas e pode ser estruturada, não estruturada ou semi-estruturada; (c) e, o método da história de vida, que busca a perspectiva da pessoa sobre suas experiências subjetivas em determinadas situações.

No presente estudo, as técnicas de coleta de dados empregadas foram a observação e a entrevista semiestruturada. Segundo Severino (2018, p. 109), a observação “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. Para Simões e Sapeta (2018, p. 50), “observar é aplicar os sentidos para obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade”. Conforme os autores, por meio do ato intelectual de observação do fenômeno estudado, é possível conceber uma compreensão real do ser ou do ambiente natural, os quais são considerados como fontes diretas de dados. Esse processo torna-se uma técnica científica de coleta de dados à medida que é submetida à sistematização, planejamento e controle da subjetividade.

No que se refere às entrevistas, Simões e Sapeta (2018) destacam que as entrevistas desempenham um papel fundamental no mapeamento de práticas, referências e valores de universos sociais específicos. Quando são bem realizadas, permitem que o pesquisador capte os compromissos sobre como cada sujeito percebe e atribui significado à sua realidade. Além disso, a entrevista em profundidade constitui uma técnica valiosa para a obtenção de informações de caráter pragmático, ou seja, para compreender como os sujeitos atuam e reconstróem o sistema de representações sociais em suas práticas individuais. Mais do que identificar o que o sujeito pensa sobre o tema investigado, as perguntas devem explorar a forma de atuação frente ao assunto, considerando comportamentos passados, presentes e futuros, tanto no âmbito do que foi realizado quanto do que é realizável. Enquanto Severino (2018, p. 108), ao descrever entrevistas não-diretivas, observa que:

Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.

No mesmo sentido, Moreira (2002, p. 55) complementa ao observar que, além dos aspectos destacados por Severino, “outras questões podem ser levantadas, dependendo das respostas dos entrevistados, ou seja, podem existir questões suplementares sempre que algo de interessante e não previsto na lista original de questões aparecer”. Dessa forma, nas entrevistas realizadas, embora houvesse uma ordem específica para as questões, os entrevistados tiveram liberdade para respondê-las e, eventualmente, abordar outras temáticas não incluídas no roteiro inicial.

Desse modo, foi elaborado um roteiro de entrevistas composto por uma introdução, seguido de uma pergunta inicial sobre a descrição do cargo/função e as experiências relacionadas a essas atividades. As perguntas subsequentes foram direcionadas à abordagem de questões centrais do estudo, com o objetivo de obter respostas tão abrangentes quanto possível. Assim, o roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas foi estruturado da seguinte forma:

- a) *Contextualização da entrevista*: registro da data, horário e informações sobre o cargo e função da pessoa entrevistada;
- b) *Apresentação da pessoa entrevistada*: descrição do cargo ou função ocupada, tempo de atuação na instituição e formação acadêmica;
- c) *Organização da gestão escolar*: investigação sobre como a Gestão Escolar é estruturada e executada na instituição;
- d) *Conquistas e desafios*: indagação sobre os principais êxitos e dificuldades enfrentados na área de Gestão Escolar;
- e) *Fala livre*: espaço para que a pessoa entrevistada possa fazer acréscimos ou considerações adicionais em relação à proposta investigativa do roteiro; e,
- f) *Agradecimento*: manifestação de agradecimento pela disposição em conceder a entrevista.

Por fim, no decorrer da pesquisa de campo, as entrevistas foram gravadas para fins legais e documentais. Após a extração dos dados, essas entrevistas serão armazenadas pelo período de cinco anos, sendo que, todas as informações obtidas foram registradas de forma rigorosa, em conformidade com os protocolos éticos e metodológicos aplicáveis à pesquisa de campo.

3.6 Método de análise de dados

Para analisar os dados coletados no campo de pesquisa é necessário adotar um método. De acordo com Guerra (2014), existem três técnicas para análise de dados qualitativos, que são as seguintes: análise de conteúdo; análise do discurso; e, análise hermenêutica dialética. Para o presente trabalho o método de análise de dados adotado é a análise de conteúdo. Conforme a referida autora, essa técnica de tratamento de dados coletados “visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos [...]” (Guerra, 2014, p. 38).

Bardin (2002) define análise de conteúdo como um conjunto de técnicas para a análise das comunicações, fundamentadas em procedimentos sistemáticos e objetivos, que têm como propósito descrever o conteúdo das mensagens. Para a autora, a introdução dessa técnica foi marcada pela ênfase no rigor científico associado à medida, com foco em materiais predominantemente jornalísticos. Contudo, o seu campo de aplicação revela-se extremamente amplo, abrangendo qualquer forma de comunicação. Ou seja, qualquer transmissão de significados de um emissor para um receptor, independentemente de ser controlada ou não por este.

Silva e Hernández (2020) destacam que a análise de conteúdo combina o rigor da objetividade científica com a riqueza interpretativa da subjetividade do pesquisador, sem desconsiderar as influências socioespaciais e o contexto em que o material textual está inserido. Com uma função heurística, esse método é caracterizado como uma abordagem exploratória que busca verificar hipóteses, questões ou pressupostos, além de realizar uma análise sistemática que permita sua confirmação ou refutação. Para Klaus Krippendorff (2004, p. 10), a “análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que objetiva criar inferências válidas e replicáveis de textos (ou outro conteúdo significativo) para os contextos de seu uso”.

Conforme Bardin (2002), a técnica de análise de conteúdo recebeu essa denominação nos Estados Unidos durante a Primeira Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a objetividade às análises qualitativas, equiparando-as às quantitativas. Esse propósito ocorreu até a Segunda Guerra Mundial. Nas décadas de 1950 e 1960, a análise de conteúdo foi retomada, mas com foco expresso nas mensagens e suas representações, deixando em

segundo plano as preocupações com quantificações. Dessa forma, descrever a história da análise de conteúdo, para a autora é:

[...] essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise das comunicações; é seguir passo a passo, o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar *a posteriori* os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século. Mas também é pôr em questão as suas condições de aparecimento e de extensão em diversos sectores das ciências humanas, e tentar clarificar as relações que a análise de conteúdo mantém ou não com disciplinas vizinhas pelo seu objecto ou pelos seus métodos (Bardin, 2002, p. 13, grifos da autora).

Nesse contexto, sobre a origem da análise de conteúdo, Bardin (2002) ressalta que essa metodologia se vinculou a uma exigência semelhante à que impulsionou o desenvolvimento da linguística. No entanto, embora ambas as áreas compartilhem um objeto de estudo comum, a linguagem, elas evoluíram de maneira independente, ignorando-se mutuamente por um longo período e adotando abordagens e métodos diferentes em suas respectivas trajetórias.

Segundo Krippendorff (2004), a análise de conteúdo é mais eficaz quando os analistas consideram realidades sociais contidas linguisticamente, enraizadas nos tipos de conversas que dão origem aos textos analisados. O autor observa que aparências repetitivas, rotineiras, públicas e institucionalizadas são mais facilmente inferíveis do que aquelas que são raras ou pouco ocasionais. Nesse sentido, Krippendorff identifica áreas particularmente bem-sucedidas na aplicação dessa técnica, como as relações sociais, os comportamentos públicos e as realidades institucionais.

De acordo com Guerra (2014), existem diversas modalidades de análise de conteúdo, tais como análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise de enunciado e análise temática. Entre essas, a análise temática destaca-se por sua simplicidade, sendo, portanto, considerada a mais adequada para pesquisadores que estão iniciando na utilização dessa técnica. Conforme Severino (2013), é por meio da análise temática que se torna possível construir um organograma lógico de uma unidade, ou seja, uma representação esquematizada que traduz um raciocínio. Enquanto Bardin (2002) informa que a análise temática possui uma abordagem transversal, na medida em que realiza o recorte do conjunto de entrevistas utilizando uma série de categorias projetadas sobre os conteúdos. Nesse método, não se

considera a dinâmica ou a organização das narrativas, mas sim a frequência dos temas, que são extraídos do conjunto dos discursos e tratados como dados segmentáveis e comparáveis.

Nesse contexto, Bardin (2002) informa que as diferentes etapas dessa modalidade estruturam-se em torno de três pólos cronológicos: (a) pré-análise, caracterizada como a fase de organização inicial. Trata-se de um período de intuições cujo objetivo é operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, conduzindo à elaboração de um esquema detalhado para o desenvolvimento das operações subsequentes, organizadas em um plano de análise; (b) exploração do material, etapa que envolve a administração sistemática das decisões definidas, por meio de operações de codificação, desconto ou enumeração, realizadas de acordo com regras predefinidas; (c) e, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os dados brutos são tratados para tornar-se benéficos e válidos. Nessa fase, o analista, de posse de resultados consistentes, pode propor inferências e desenvolver interpretações alinhadas aos objetivos do estudo ou relacionados a descobertas inesperadas.

De acordo com Silva e Hernández (2020), a inferência constitui uma etapa intermediária que conecta a descrição analítica, realizada por meio de procedimentos sistemáticos e descritivos do conteúdo das mensagens, com a interpretação final elaborada pelo pesquisador. Para Bardin (2002), análise de conteúdo configura-se como um instrumento eficaz de indução, possibilitando a investigação das causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, conforme indicado nas referências textuais). Além disso, oferece informações complementares para o leitor crítico de uma mensagem, seja ele linguista, sociólogo, historiador ou mesmo um leitor não especializado que tenha o objetivo de aprofundar sua compreensão sobre o texto em análise.

Por fim, conforme Bardin (2002), a análise de conteúdo é detalhada como um método essencialmente empírico, cuja aplicação depende tanto do tipo de fala comprovada quanto ao objetivo interpretativo almejado. Não há um modelo padronizado ou universal para análise de conteúdo, mas apenas algumas regras básicas, que, em certas situações, podem ser de difícil aplicação, pois a técnica de análise de conteúdo deve ser constantemente adaptada e reinventada, de acordo com o domínio de estudo e os objetivos específicos do pesquisador. Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, a análise de conteúdo foi conduzida seguindo o modelo de etapas definido pela referida autora, que compreende a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com a realização de inferências e interpretações.

4 GESTÃO ESCOLAR E DIALÓGICA: CONTEXTO, REALIDADE E DESAFIOS

A análise dos dados coletados constitui uma etapa essencial deste estudo, pois possibilita um aprofundamento na compreensão das dinâmicas e características observadas no campo de pesquisa. Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir das observações e das entrevistas realizadas. Com base em uma abordagem qualitativa, buscou-se não apenas identificar padrões e tendências, mas também interpretar os significados subjacentes às falas e comportamentos dos participantes, explorando tanto aspectos implícitos quanto explícitos. Dessa forma, a análise busca integrar os dados empíricos ao referencial teórico adotado, proporcionando uma compreensão ampliada e contextualizada do objeto de estudo.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: no primeiro subitem, apresenta-se um diagnóstico do campo de pesquisa, abordando seu contexto histórico e dados sobre as escolas que compõem o referido campo. No segundo subitem, descreve-se o processo de realização das entrevistas. Por fim, no último subitem, são apresentados e analisados os dados encontrados, seguindo a ordem do roteiro de entrevistas apresentado no terceiro capítulo da presente investigação.

4.1 Diagnose do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino médio situadas no Distrito de Jardim Ingá, no município de Luziânia, estado de Goiás (GO). A escolha dessas instituições e do campo de investigação, assim como a relevância desta seleção para o estudo, será apresentada detalhadamente nos próximos parágrafos.

O estado de Goiás, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, apresenta uma história rica e diversificada. A ocupação de seu território remonta à presença de povos indígenas, que habitavam essa região muito antes da chegada dos colonizadores europeus. O processo de colonização e exploração do território goiano está diretamente ligado à corrida pelo ouro empreendida pelos bandeirantes paulistas, sendo que a exploração efetiva da área teve início ao longo do século XVIII. Naquela época, Goiás era parte da Capitania de São Paulo e, devido à prática do contrabando e aos conflitos internos, surgiu a necessidade de um controle administrativo mais próximo. Como resposta, a Coroa Portuguesa foi provocada para criar a Capitania de Goiás; no entanto, apenas uma Ouvidoria foi estabelecida em 1734. Em 1744,

finalmente foi criada a Capitania de Goiás com o objetivo de atender melhor aos anseios políticos, financeiros e econômicos da Coroa Portuguesa. Entretanto, apenas em 1749 foi empossado o primeiro governador de Goiás (Assis, 2019).

O atual município de Luziânia tem suas origens nesse contexto de exploração aurífera no Brasil. Em 1746, o paulista Antônio Bueno de Azevedo fixou residência nessa região, fundando o povoado de Santa Luzia, onde iniciou uma intensa atividade de mineração de ouro. Posteriormente, em 1833, o arraial foi elevado à categoria de Vila. Em 1867, a Vila foi elevada à categoria de cidade e, em 1943, passou a se denominar oficialmente Luziânia (IBGE, 2024).

Durante o século XVIII, a mineração de ouro representou a principal atividade econômica em Goiás. Contudo, com o declínio da exploração aurífera, a região sofreu um longo período de estagnação, fazendo com que a economia goiana se reorientasse para a agropecuária. Em 1930, Pedro Ludovico Teixeira foi indicado como interventor no governo de Goiás, e entre suas metas estava a transferência da capital, que até então se localizava em Vila Boa, hoje conhecida como Cidade de Goiás. Em 1933, com vistas a atender às necessidades administrativas e econômicas, foi fundada a nova capital do estado, Goiânia (Assis, 2019).

No século XX, o estado de Goiás experimentou mudanças territoriais significativas tanto em nível estadual, com a criação da nova capital, quanto em nível municipal, com a fragmentação do território de Luziânia. Conforme apontado por Souza e Mello (2015), essa fragmentação culminou na criação dos municípios de Santo Antônio do Descoberto (1982), Cidade Ocidental (1991), Valparaíso de Goiás (1995) e Novo Gama (1995). Esse processo foi impulsionado pelo intenso fluxo migratório em direção à nova capital federal, Brasília, uma vez que a proximidade do município de Luziânia com o Distrito Federal (DF) atraiu uma população que enfrentou dificuldades em fixar residência no DF. Além dessa fragmentação territorial, o município de Luziânia passou por subdivisões adicionais para facilitar sua administração e promover seu desenvolvimento. Nesse contexto, em 13 de novembro de 2000, foi instituído um novo bairro, ou seja, o Distrito do Jardim Ingá, por meio do Decreto nº 2350.

De acordo com o último Censo realizado pelo IBGE, em 2022, o município de Luziânia, possui uma população total de 209.109 habitantes. No que se refere ao panorama educacional da região, os dados indicam o seguinte:

Quadro nº 3 – Dados sobre a educação de Luziânia

Indicador	Dados
Matrículas no ensino fundamental	30.876 matrículas
Matrículas no ensino médio	5.701 matrículas
Docentes no ensino fundamental	1.319 docentes
Docentes no ensino médio	407 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental	93 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio	26 escolas

Fonte: IBGE, 2023.

Com base nesses dados, constatou-se a inviabilidade de entrevistar todos os gestores das escolas municipais e estaduais do município de Luziânia. Assim, foram estabelecidos critérios específicos para a delimitação do campo de pesquisa. Primeiramente, optou por selecionar o Distrito de Jardim Ingá, devido ao seu contexto periférico e às características socioeconômicas da região, aspectos que conferem relevância social à investigação. Em segundo lugar, decidimos priorizar escolas estaduais, uma vez que essas instituições estão vinculadas ao mesmo ente federativo ao qual a UEG está subordinada, garantindo uma maior coerência institucional na análise.

Após a definição dos critérios para o campo de pesquisa, realizou-se um levantamento do quantitativo de escolas de ensino médio situadas no Distrito de Jardim Ingá. Conforme dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), por meio do Sistema de Ouvidoria do Estado de Goiás, o Jardim Ingá conta com as seguintes instituições de ensino:

Quadro nº 4 - Escolas estaduais existentes no Distrito de Jardim Ingá, Luziânia (GO)

Escola	Etapa	Quantitativo de Alunos
Colégio Estadual José Carneiro filho	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano - Matutino e Vespertino; Ensino Médio - Matutino	741 alunos
Colégio Estadual Mingone	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano -	634 alunos

	Matutino e Vespertino; Ensino Médio - Matutino	
Colégio Estadual Vasco dos Reis Gonçalves	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano - Matutino e Vespertino; Ensino Médio - Noturno	1.253 alunos
Colégio Estadual Hélio Roriz	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano - Matutino e Vespertino Ensino Médio - Matutino	741 alunos
Colégio Estadual Posto Ipê	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano - Matutino e Vespertino; Ensino Médio, EJA ⁵ Terceira Etapa - Matutino	679 alunos
Colégio Estadual Helena Luzia	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano - Matutino e Vespertino; Ensino Médio, EJA Terceira Etapa - Matutino	413 alunos
Colégio Estadual Delfino Olecio Machado	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano - Matutino e Vespertino; Ensino Médio, EJA Terceira Etapa - Matutino	1.143 alunos
Colégio Estadual Maria Pereira de Vasconcelos	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano - Matutino e Vespertino; Ensino Médio - EJA Segunda e Terceira Etapa - Matutino	1.571 alunos
Centro de Ensino em Período Integral Hélio Rodrigues	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano – Matutino Ensino Médio - Matutino	503 alunos
Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Shinohara	Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano - Matutino e Vespertino; Ensino Médio - Matutino	1.139 alunos

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), 2024.

Conforme apresentado no Quadro nº 4, o Distrito de Jardim Ingá possui um total de 10 (dez) escolas estaduais. Observa-se um quantitativo expressivo de alunos, além disso, as instituições oferecem, além do Ensino Médio, os Anos Finais do Ensino Fundamental, em conformidade com a organização educacional nacional exigida no Título V da LDBEN de 1996, em seu seguinte dispositivo:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

5 EJA – Educação de Jovens e Adultos. Conforme a atual LDBEN, a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria.

[...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

[...]

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei (Brasil, 1996);

Das dez escolas que compõem o campo de pesquisa, foram selecionadas duas para representar o todo. Essas instituições foram escolhidas por possuírem tanto características comuns às demais quanto particularidades que as distinguem. Considera-se que a escolha dessas escolas confere ao estudo de caso uma representatividade adequada, pois, de acordo com Severino (2013), a gestão nessas instituições pode representar a um conjunto de casos análogos, permitindo uma representação substancial do objeto de estudo.

4.2 Descrição da coleta de dados

Após a definição das escolas participantes, foram feitos contatos iniciais com os gestores escolares para agendar as entrevistas. A comunicação foi estabelecida via *WhatsApp*, canal através do qual foi enviada uma apresentação da pesquisa, incluindo um resumo com os objetivos, a problemática investigada e a relevância do estudo para a área da gestão escolar pública. Com a confirmação de participação por parte dos gestores, as datas e horários das entrevistas foram acordados de forma a cumprir as normas de disponibilidade dos participantes, garantindo o máximo de adequação ao contexto escolar.

Conforme as orientações de Severino (2013) sobre as particularidades das entrevistas não-diretivas, foi elaborado um roteiro de entrevista (apresentado no capítulo três), estruturado com o objetivo de coletar dados e aprofundar a compreensão acerca do tema, dos objetivos e da problemática desta pesquisa. Para proteger a identidade dos participantes e garantir a confidencialidade das informações fornecidas, os entrevistados são identificados por meio de codinomes: Gestor da Escola Alfa e Gestor da Escola Beta.

A primeira entrevista foi realizada em 07 de outubro de 2024, com o Gestor da Escola Alfa. Ao chegar à escola, houve uma recepção por membros da equipe gestora, indicando a sala do gestor. Durante o percurso até a sala do gestor, foi observado que a escola possui uma estrutura física bem conservada, com um ambiente limpo, silencioso e organizado. Ao ser recebido pelo gestor e, após as devidas apresentações, houve um breve diálogo introdutório,

no qual foram reiterados os objetivos e a relevância da pesquisa. Foi informado ao gestor que a entrevista seria gravada para fins de análise posterior, e, após o consentimento do gestor, deu-se início à entrevista. O diálogo transcorreu de forma tranquila, com o entrevistado respondendo de maneira objetiva a todas as perguntas do roteiro. A entrevista foi breve e teve uma duração de cinco minutos e vinte sete segundo, no entanto, abordou todos os tópicos previstos no roteiro.

A segunda entrevista, inicialmente agendada para 07 de outubro de 2024 com o Gestor da Escola Beta, ocorreu efetivamente em 10 de outubro de 2024. Na data e horário previamente estabelecidos, a equipe gestora recebeu o pesquisador e informou sobre a ausência do gestor, em razão de uma demanda junto à Secretaria de Educação. Após contato, o gestor sugeriu que fosse aguardado, pois retornaria em breve. Durante o período de espera no pátio da escola, foram feitas algumas observações. No que se refere à estrutura física, constatou-se a necessidade de melhorias nas instalações. Com relação ao trabalho da equipe gestora, foram observadas ações relacionadas à disciplina, como a orientação para que os alunos retornassem às salas de aula após o intervalo, além da interação entre a equipe gestora e pais presentes na escola, que aguardavam o encerramento das aulas para acompanhar a saída de seus filhos.

Como não foi possível aguardar o retorno do gestor no dia 07 de outubro de 2024, a entrevista foi reagendada para o dia 10 de outubro de 2024. Nessa nova data, a reunião com o Gestor da Escola Beta foi iniciada em sua sala, seguindo o mesmo procedimento adotado com o Gestor da Escola Alfa. Durante o encontro, foram apresentados os objetivos e os aspectos principais da pesquisa, bem como solicitado o consentimento para a gravação da entrevista. A entrevista com o Gestor da Escola Beta também ocorreu de forma cordial, com o entrevistado respondendo e comentando sobre todos os tópicos do roteiro elaborado. Esta entrevista teve uma duração um pouco maior, com doze minutos e dezoito segundos, observando-se que o entrevistado demonstrou maior conforto ao desenvolver suas respostas.

Com base na metodologia descrita anteriormente, a realização da pesquisa transcorreu em conformidade com as normas éticas, preservando a identidade dos participantes e da instituição pesquisada. Posteriormente, por meio da transcrição dessas entrevistas, convertendo o áudio em texto escrito, possibilitou o uso de citações diretas dos participantes, com o objetivo de dar voz aos sujeitos da pesquisa e evidenciar suas perspectivas. Desse

modo, os dados observados e coletados na pesquisa de campo foram analisados de forma específica e rigorosa, organizados e estruturados logicamente e consistentemente com os principais temas da investigação. Esses resultados são apresentados no subitem a seguir.

4.3 Análise dos dados coletados no campo de pesquisa

Neste tópico, apresentamos à análise dos dados obtidos no campo da pesquisa, fundamentada nos depoimentos obtidos nas entrevistas e nas observações realizadas nas instituições. A partir dessa análise, busca-se uma interpretação crítica e aprofundada dos elementos observados. A organização dos dados segue uma estrutura lógica e consistente, permitindo destacar os diversos aspectos relevantes ao tema da pesquisa. Com o objetivo de responder aos questionamentos da investigação, o roteiro das entrevistas foi cuidadosamente elaborado para obter informações importantes sobre a Gestão Escolar, abordando aspectos fundamentais, tais como: perfil dos gestores, formas de acesso à função de gestor, práticas de gestão nas instituições de ensino, bem como as principais conquistas e os desafios enfrentados pelos gestores escolares.

Dessa maneira, por meio de citações diretas e de uma interpretação rigorosa das falas, busca-se conferir voz aos participantes da pesquisa, evidenciando as nuances e complexidades das especificidades observadas. O propósito desta análise vai além da mera descrição dos dados, passando a interpretá-los à luz das referências teóricas e metodológicas anteriormente discutidas, verificando em que medida dialogam com os objetivos e com a problemática desta pesquisa.

4.3.1 Perfil dos gestores

A primeira questão do roteiro de entrevista teve como objetivo traçar o perfil dos gestores participantes. Para tanto, solicitou-se que os entrevistados se apresentassem, informando seu cargo, tempo de atuação na instituição e na função de gestor e, também, a sua formação acadêmica.

Conforme mencionado anteriormente, o Gestor da Escola Alfa foi o primeiro participante a ser entrevistado. Ele informou que possui 26 anos de experiência como professor na rede estadual de ensino de Goiás. A sua primeira atuação como Gestor Escolar ocorreu em outra instituição, no período de 2003 a 2009. Desde junho de 2023, exerce a função de gestor na Escola Alfa, onde leciona há seis anos. Quanto à sua formação

acadêmica, o entrevistado indicou possuir graduação e pós-graduação em Matemática e atualmente cursa o mestrado em Matemática.

A segunda entrevista foi realizada com o gestor da Escola Beta. O entrevistado relatou possui 25 anos de experiência como professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, destacando que atuou como gestor em diversas escolas por aproximadamente dez anos. Na escola em que se encontra atualmente, exerce a função de gestor há quatro anos. Em relação à sua formação acadêmica, foi informado ser graduado em Pedagogia.

Assim, ao analisarmos as informações fornecidas pelos participantes, verifica-se um perfil de gestores com mais de duas décadas de experiência na carreira docente na rede estadual de ensino de Goiás. Observa-se que, nesse período, aproximadamente metade foi dedicada ao exercício da função de gestor, o que indica um acúmulo significativo de experiência na Gestão Escolar. Em relação à formação acadêmica, ambos os participantes possuem, no mínimo, ensino superior completo.

4.3.2 Forma de acesso na função de gestor escolar

O segundo tema abordado nas entrevistas tratou do ingresso dos participantes na função de gestor escolar. Investigar esse aspecto é fundamental, pois permite analisar se houve participação da comunidade escolar nesse processo, conforme proposto pelo princípio da Gestão Democrática, instituído pela Constituição Federal de 1988.

O Gestor da Escola Alfa relatou que seu ingresso na função de gestor ocorreu por meio de um processo seletivo composto por várias etapas. Ele classificou esse processo como uma forma de Gestão Democrática, descrevendo a seleção nos seguintes termos: *“Bem, a gestão, ela já começa a ser democrática pelo seu processo de acesso, né? Nós temos uma legislação que garante a Gestão Democrática na escola”*.

A legislação mencionada pelo Gestor da Escola Alfa é a Lei nº 21.576, de 2022, do estado de Goiás, que regulamenta o princípio da Gestão Democrática, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. De acordo com essa legislação, a definição de Gestão Democrática é a seguinte:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, entende-se por gestão democrática o processo intencional, sistemático e participativo de tomada de decisão, bem como sua execução, para a obtenção de resultados, mediante a mobilização de meios e procedimentos para que sejam atingidos os objetivos da unidade escolar (Goiás, 2022).

De acordo com o dispositivo legal mencionado, o conceito de Gestão Democrática ultrapassa a participação da comunidade escolar no processo de seleção para a função de gestor escolar, abrangendo também a participação ativa na tomada de decisões e na execução de ações. É importante destacar que todo esse processo pode gerar divergências e antagonismos, o que, segundo Morin (2000), enriquece a relação complexa entre indivíduo e sociedade, pois:

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de idéias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes (Morin, 2000, p. 108).

Conforme Morin (2000), o processo democrático requer, simultaneamente, a presença de conflitos de ideias e opiniões, elementos que conferem vitalidade e produtividade ao sistema democrático. Para o autor, todas as características centrais da democracia possuem um caráter dialógico, que une de forma complementar termos antagônicos, como consenso/conflito, liberdade/igualdade e antagonismos sociais e ideológicos. Nesse sentido, pode-se considerar que uma Gestão Escolar pautada nos princípios da Gestão Democrática se configura como um sistema complexo, fundamentado na coexistência de pluralidades, concorrências e antagonismos.

O Gestor da Escola Alfa, ao prosseguir explicando a forma de acesso à função de gestor na rede estadual de ensino público no estado de Goiás, informa que: *“aqui, o diretor, o gestor, não é indicado; ele entra por um processo que envolve oito etapas”*. Em seguida, ele descreve cada uma dessas etapas de forma detalhada, conforme exposto a seguir:

Começando por uma inscrição, curso, apresentação de um projeto. Depois do projeto, a gente teve uma avaliação, a gente teve que passar por umas avaliações de que não teria prestação de conta atrasada e, por último, uma prova escrita. Só depois desse processo, passado, é que você vai para a oitiva da comunidade escolar (Gestor da Escola Alfa).

Essas etapas de seleção para a função de gestor escolar, citadas pelo entrevistado, são regulamentadas pelo Art. 5º da Lei nº 21.576, de 2022. Especificamente, o processo seletivo para qual o Gestor da Escola Alfa participou foi regulamentado pelas diretrizes do Edital Nº 001/2023 – SEDUC/GO e da Portaria nº 0681, de 06 de fevereiro de 2023, que estabeleceram os critérios e procedimentos específicos para a seleção.

No entanto, o Gestor da Escola Alfa menciona que o processo de seleção para o cargo do gestor escolar envolveu oito etapas. Contudo, tanto a Lei nº 21.576/2022 quanto o Edital Nº 001/2023 estabelecem, na realidade, nove etapas. Essas etapas, denominadas critérios técnicos de mérito e desempenho, são as seguintes:

- 2.1.1. Etapa I: afixação deste Edital nas unidades escolares, para ampla publicidade, pelas Coordenações Regionais de Educação, durante 7 (sete) dias a partir da data da publicação do Edital no Diário Oficial;
- 2.1.2. Etapa II: inscrição para concorrer ao processo de seleção para a função de gestor escolar;
- 2.1.3. Etapa III: apresentação de declaração que comprove a inexistência de processos administrativos disciplinares – PAD nos últimos 8 (oito) anos;
- 2.1.4. Etapa IV: avaliação de currículo e de plano de gestão por comissão instituída em portaria;
- 2.1.5. Etapa V: aprovação em curso de gestão escolar oferecido pela Seduc;
- 2.1.6. Etapa VI: prova de conhecimentos gerais sobre gestão escolar;
- 2.1.7. Etapa VII: consulta pública;
- 2.1.8. Etapa VIII: posse do gestor escolar selecionado;
- 2.1.9. Etapa IX: participação obrigatória do gestor escolar em curso de gestão escolar oferecido pela Seduc (SEDUC/GO, 2023).

Conforme essas regras estabelecidas no Edital Nº 001/2023, o candidato ao cargo de gestor escolar teria que superar seis etapas iniciais antes de avançar para a etapa de consulta pública. Essa etapa foi regulamentada no edital no item 2.2, com as seguintes diretrizes:

A consulta pública será realizada com a participação da comunidade escolar e ocorrerá no dia 18 de abril de 2023, das 8h às 21h, nas unidades escolares que funcionam em três turnos, e, das 8h às 20h, nas unidades escolares que funcionam em um ou dois turnos (SEDUC/GO, 2023).

De acordo com o relato do Gestor da Escola Alfa, essa consulta pública com a comunidade escolar realmente ocorreu em abril de 2023. O Gestor ressaltou que toda a comunidade escolar, composta por funcionários, alunos e pais de alunos, esteve envolvida nesse processo. Informa, também que o processo de escolha pública foi conduzido nos três turnos, com o *quórum* suficiente, e respeitando integralmente todos os critérios estabelecidos pela legislação vigente.

Em seu relato, o Gestor da Escola Alfa enfatiza a participação de diversos atores da comunidade escolar no processo de escolha pública para o cargo de gestor escolar. Nesse sentido, é relevante definir quem são os participantes que compõem a comunidade escolar, no contexto da Gestão Democrática no estado de Goiás. Conforme a Lei nº 21.576, de 2022, e seu Art. 3º, § 2º: “compõem a comunidade escolar os professores e os servidores administrativos em efetivo exercício na unidade de ensino, bem como os alunos efetivamente

matriculados nela e seus pais ou, na ausência destes últimos, seu responsável legal” (Goiás, 2022).

Para Lück (2007) essa composição está intrinsecamente relacionada ao fortalecimento da democratização no processo de gestão educacional, possibilitado pela participação ativa e responsável de todos os membros da comunidade escolar. Ao compararmos a estrutura da comunidade escolar com os fundamentos teóricos de Morin (2005), é possível fazer a analogia moriniana entre as partes e o todo, na qual os representantes da comunidade escolar identificam um todo que é, simultaneamente, composto e indivisível pelas partes. Nesse sentido, qualquer fragmentação compromete o sistema complexo em que se insere uma gestão escolar orientada pelo princípio da Gestão Democrática.

Ainda, em relação ao processo de consulta popular, a legislação define critérios específicos quanto à participação dos alunos. A Lei nº 21.576, de 2022, estabelece que são aptos a participar da consulta pública os alunos com idade igual ou superior a doze anos. Em relação ao *quórum*, o Art. 18 da mesma legislação dispõe que este deverá ser computado por segmentos, obedecendo à seguinte forma:

- I – o quórum para o segmento Professores e Agentes Administrativos Educacionais será de 50% (cinquenta por cento) do quantitativo de Professores somados com o número de Agentes Administrativos Educacionais;
- II – o quórum para o segmento alunos será de 50% (cinquenta por cento) do quantitativo de alunos a partir dos 12 (doze) anos que estiverem matriculados e frequentes na unidade escolar; e
- III – o quórum para o segmento pais ou responsáveis será de 20% (vinte por cento), exigido somente daqueles que possuam filhos entre 12 (doze) e 14 (catorze) anos de idade (Goiás, 2024).

Por fim, de acordo com o disposto no Art. 8º da legislação acima, será selecionado o candidato que, além de atender aos critérios técnicos de mérito e desempenho, alcançar uma aprovação superior a 50% (cinquenta por cento) no processo de consulta pública para a função de gestor escolar.

Nesse contexto, o segundo entrevistado, o Gestor da Escola Beta informou que em seu processo de consulta pública obteve mais de dois mil votos com uma participação ativa de toda a comunidade escolar. Diferentemente do Gestor da Escola Alfa, este participante não forneceu detalhes sobre as etapas do processo eleitoral. No entanto, é possível inferir que as etapas sejam as mesmas mencionadas anteriormente, uma vez que ambos os processos são regidos pela mesma legislação.

Conforme a análise dos dados relativos ao acesso à função de gestor na rede de ensino estadual de Goiás, observa-se um processo complexo, estruturado em diversas etapas. Inicialmente, destaca-se a existência de etapas obrigatórias para que o candidato a gestor possa participar da consulta pública. Entre essas exigências, está uma espécie de “vestibular”, ou seja, uma aprovação em uma prova de conhecimentos gerais sobre gestão escolar, precedida por um curso preparatório. No entanto, essa estrutura apresenta uma aparente incoerência, uma vez que, após a etapa de consulta pública, os candidatos aprovados são novamente submetidos a um curso de formação. Embora essas etapas estejam associadas a critérios técnicos de mérito e desempenho, elas podem ser interpretadas como fatores restritivos, que limitam a diversidade e a inclusão no processo seletivo. Em contrapartida, a etapa de consulta pública alinha-se ao princípio da Gestão Democrática, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, garantindo a participação da comunidade escolar na escolha dos gestores.

Dessa forma, apesar dessa breve observação, é possível afirmar que a forma de acesso à função de gestor na rede de ensino estadual de Goiás encontra fundamentação no pensamento complexo e no princípio dialógico de Edgar Morin. Pois, o referido processo não adota uma abordagem fragmentada ou simplificadora; ao contrário, incorpora a complexidade inerente a um processo democrático, caracterizado pela participação ativa e colaborativa de todos os membros da comunidade escolar, confirmando a interdependência entre o todo e suas partes. A dialogicidade presente nesse processo se manifesta na divergência de ideias e perspectivas entre os candidatos à função de gestor escolar, o que enriquece o processo de escolha destes profissionais.

4.3.3 A organização da gestão e desempenho das funções nas escolas participantes

Após a conclusão bem-sucedida de todas as etapas do processo seletivo e a efetivação do candidato na função de gestor escolar, inicia-se o exercício das atividades, marcadas por procedimentos, rotinas e desafios próprios da função. Com o intuito de compreender esses aspectos de maneira mais específica, foi questionado aos gestores como eles desenvolvem suas atribuições cotidianamente no ambiente escolar.

O gestor da Escola Alfa explicou que, para desempenhar as atividades de gestão, conta com o apoio de uma equipe de trabalho. Essa equipe é composta por quatro coordenadores pedagógicos, sendo dois responsáveis por cada turno de funcionamento escolar. Além disso, a equipe de gestão inclui dois coordenadores de pátio, um assessor

financeiro e uma secretária-geral. O gestor ressaltou que, para garantir o bom andamento das atividades escolares, *“é feita, toda segunda-feira, uma reunião gerencial, para tratar do andamento pedagógico, da secretaria, financeiro, e planejar as demandas da semana”* (Gestor da Escola Alfa).

Dessa maneira, o relato do Gestor da Escola Alfa sobre a presença e atuação de uma equipe na gestão indica uma superação do antigo enfoque linear e fragmentador, caracterizado por ações mecanicistas e excludentes da Administração Escolar. Nesse sentido, conforme destaca Lück (2007, p. 43):

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe.

Assim, aspectos como a divisão de tarefas e a descentralização de decisões na gestão escolar mostram-se totalmente orientados por uma lógica de trabalho em equipe e de ação conjunta. Ao associarmos a presença de uma equipe na composição da Gestão Escolar com o pensamento complexo de Morin, infere-se que essa ação substitui um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une.

Além da equipe de trabalho, o Gestor da Escola Alfa destacou a participação da comunidade no processo de gestão escolar. Ele informou que, embora essa participação seja efetiva, o número de reuniões gerais realizadas com a comunidade é limitado. O envolvimento da comunidade, no entanto, se efetiva por meio das seguintes ações:

Faz convocações, a busca ativa do aluno que falta; a gente tem o apoio do Conselho Tutelar, que nos atende muito bem. Precisou chamar uma família, a família vem de imediato. A gente não tem problema quanto a essa participação: convocou, tá aqui. Se precisar fazer uma ação diferenciada, você convoca a comunidade, e ela está presente (Gestor da Escola Alfa).

Nesse contexto de gestão compartilhada, o Gestor da Escola Beta, ao ser questionado sobre a abordagem do tema na unidade escolar, destacou a importância da estrutura da equipe de gestão. Ele relatou que a escola conta com um Conselho Escolar, cuja atuação é fundamental para o funcionamento da instituição, uma vez que é por meio deste órgão que a verba destinada à escola é liberada. Além do Conselho, a equipe gestora é composta por cinco coordenadores pedagógicos, que são indicados. De acordo com o gestor, esse processo de indicação apresenta alguns desafios, uma vez que não há garantia sobre o nível de conhecimento dos profissionais designados. Na visão do gestor, o cenário ideal seria a possibilidade de formar sua própria equipe, composta por pessoas com as quais convivem diariamente e cujo perfil ele conhece de maneira mais aprofundada. No entanto, o gestor reconhece os coordenadores pedagógicos como:

São os meus parceiros e, também, tudo que acontece dentro da unidade escolar, a gente participa. Fora isso, eu tenho a participação da comunidade. [...] Tem os meus chefes imediatos, fora a Secretaria de Estado. Então, envolve tudo; é uma parceria, ela vem de dentro da Seduc. A demanda passa por um tutor, passa pelo coordenador, passa pelo diretor, passa por professor e vai direto para o aluno. Toda essa demanda, toda essa organização, essa orientação, é para o bem-estar do aluno lá em sala de aula. Então, eu não trabalho sozinho, eu tenho os meus parceiros, dentro da escola e fora da escola (Gestor da Escola Beta).

Conforme o relato apresentado, o Gestor da Escola Beta considera como parceiro tanto a sua equipe interna, composta por servidores da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, bem como atores externos. Esses “parceiros de fora da escola”, conforme o gestor, incluem o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a Polícia Militar e a comunidade. Para ele, a participação desses agentes é crucial para garantir uma Gestão Democrática. Especificamente em relação à participação da comunidade, o gestor afirma que:

A comunidade é atuante, os pais participam. Quando eu chamo eles vêm. Eles querem saber como funciona [...] Como está a vida acadêmica de cada um. Não é todos, infelizmente. Gostaríamos que muitos dos pais viessem, sobretudo daqueles meninos, que nós consideramos que precisam da presença do pai na vida dele. Porque, quando há a presença do pai, na vida do estudante, o estudante tem um diferencial dentro da sala de aula, certo? Mas nem todos são assim (Gestor da Escola Beta).

De acordo com os relatos dos gestores, observa-se que a gestão das duas escolas pesquisadas possui uma estrutura composta por equipes de coordenadores pedagógicos. As ações voltadas para a gestão das unidades escolares são realizadas de forma compartilhada, contando com a colaboração de outros órgãos públicos e da comunidade. No entanto, cabe destacar que, conforme indicado nas falas dos gestores, a participação da comunidade na tomada de decisões não ocorre de maneira contínua, sendo geralmente restrita aos momentos de convocação.

No contexto da participação desses diversos atores na Gestão Escolar, Morin (2003a) argumenta que a relação entre a sociedade e a escola vai além de um simples reflexo. Essa relação se configura como hologramática e de recorrência, em que cada elemento não apenas reflete o todo, mas também o integra, como participante ativo da construção de uma realidade educacional mais complexa e interdependente. Dessa forma, Morin explica essa relação da seguinte forma:

Holograma: assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade (Morin, 2003a, p. 100).

Portanto, conforme os dados observados, infere-se que o desempenho das ações de gestão conta com a participação de diversos segmentos da sociedade, os quais, ao se integrarem, formam um todo. A prática de uma gestão compartilhada contribui para evitar a

fragmentação das partes envolvidas nesse processo, promovendo a coesão e a unidade. Dessa maneira, é possível perceber a presença dos princípios morinianos na Gestão Escolar das instituições analisadas.

4.3.4 As conquistas apontadas pelos gestores na Gestão Escolar

Após serem questionados sobre a forma de como desempenham a gestão escolar em suas instituições, os participantes foram indagados sobre as conquistas alcançadas ao longo de suas gestões, bem como no âmbito do modelo de gestão ao qual são submetidos.

Para o Gestor da Escola Alfa, uma das principais conquistas desse modelo de gestão é a descentralização da gestão financeira. Conforme relatado, o repasse de recursos é feito diretamente para a escola, o que confere ao gestor maior discricionariedade na aplicação das verbas. Essa autonomia permite que o gestor administre os recursos de maneira mais eficaz, solucionando de forma ágil os problemas relacionados às finanças da unidade. Outra conquista destacada pelo gestor refere-se ao uso da tecnologia na escola. De acordo com ele, todas as salas de aula estão equipadas com data show, e há acesso à internet, tanto via cabo quanto por *Wi-Fi*. Além disso, os alunos têm acesso a computadores móveis e fixos, com os últimos localizados no laboratório de informática. A escola também conta com laboratórios de química, física e biologia, os quais são fundamentais para auxiliar os estudantes na compreensão das disciplinas do ensino médio que exigem experimentos.

O gestor da Escola Beta relatou que, no contexto de conquistas, houve melhorias significativas no estado de Goiás. Assim, como o Gestor da Escola Alfa, ele também elogiou a descentralização da gestão financeira, considerando significativo o valor de repasse recebido. Além disso, ressaltou a qualidade da merenda escolar, avaliando-a como de excelência, e reforçando que a responsabilidade para garantir a oferta de alimentos adequados para os alunos cabe ao gestor. Ele destacou, também, a qualidade do material pedagógico, que considera muito bom, além de mencionar que cada professor possui um notebook e que todas as escolas estão sendo progressivamente equipadas com recursos tecnológicos. Um exemplo disso é o Sistema de Gestão Escolar (SIGE), que permite aos professores acessar todo o conteúdo referente às suas disciplinas. O gestor também sublinhou que o currículo do estado de Goiás é um dos mais ricos em termos de conteúdo.

Assim, o Gestor da Escola Beta, após enumerar essas conquistas, ele resalta a importância delas no processo de gestão. Para ele cada uma dessas conquistas *“facilita a gestão, facilita o trabalho do professor, facilita o trabalho do coordenador pedagógico, facilita o trabalho da secretaria da unidade escolar, entendeu? Então, fica mais fácil”* (Gestor da Escola Beta).

Dessa forma, com base nos relatos dos gestores, observamos os dois ressaltaram duas conquistas: a descentralização financeira e a disponibilidade de uma infraestrutura tecnológica

nas escolas. No que se refere à descentralização de recursos, podemos considerar com uma característica da Gestão Escolar, contrastando com o antigo modelo de Administração Escolar, que se caracterizava pela centralização das decisões financeiras. Em relação à questão da tecnologia, cabe destacar a observação de Lück (2007, p. 43), em que a autora observa:

Assim, por justiça, todos possam ter experiências educacionais estimulantes e promotoras do seu desenvolvimento integral. Essas modificações, portanto, extrapolam mudanças curriculares, metodológicas ou modernização de equipamentos. Elas demandam, isso sim, um novo estilo de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade em geral, de um relacionamento mais horizontalizado e ‘co-lateral’ entre sistema de ensino e escola, além da efetiva mobilização das forças culturais presentes na escola para a construção de um projeto educacional desde o âmbito da gestão de sistemas, com enfoque participativo pautado por princípios democráticos e de descentralização, na determinação desse novo destino (grifo da autora).

Outras conquistas importantes também foram destacadas pelo gestor da Escola Beta, especialmente no campo pedagógico, como a melhoria do material didático e do currículo escolar. Além disso, ele enfatiza o avanço na qualidade da merenda oferecida aos estudantes. Esses aprimoramentos, assim como os avanços nas áreas financeiras e tecnológicas, possuem relevância significativa no campo educacional e para seu público principal: os alunos. Nesse sentido, pode-se inferir que essas conquistas, além de proporcionar uma Gestão Escolar mais eficiente, oferece aos estudantes inovações pedagógicas, materiais didáticos atualizados e uma alimentação de qualidade, promovendo um ambiente educacional mais adequado e possibilitando o favorecimento do aprendizado desses alunos.

4.3.5 Os desafios enfrentados na Gestão Escolar

Além das conquistas alcançadas, a Gestão Escolar apresenta também diversos desafios. Entre eles, o Gestor da Escola Alfa relatou que um dos maiores obstáculos em sua gestão é o uso inadequado da tecnologia por parte de alguns alunos, que frequentemente utilizam o celular para atividades não relacionadas ao aprendizado. Em resposta a essa questão, a gestão tem buscado estratégias e soluções para minimizar e contornar esse problema, de modo a garantir que a tecnologia, que é uma conquista, seja utilizada de forma construtiva no ambiente escolar. Nesse contexto, em que a internet é utilizada como uma ferramenta facilitadora das atividades pedagógicas, Silva, Teixeira e Adão (2023, p. 6844) destacam:

Uma vez que alunos e professores podem ter a internet como uma aliada em pesquisas e todo o tipo de conhecimento. Cabe aos professores o engajamento na área das tecnologias digitais a fim de propiciar um ambiente colaborativo entre alunos e docentes. Então, novas estratégias de comunicação entre os participantes de uma aula podem ser mediadas pela tecnologia, inovando e proporcionando o pensar crítico dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento.

Contudo, apesar das possibilidades construtivas proporcionadas pelo uso de tecnologias em sala de aula, observa-se um debate sobre qual o uso inadequado dessas ferramentas ganha destaque, representando um desafio significativo para todo o sistema de ensino nacional. A resolução desse problema, entretanto, envolve uma série de complexidades. A simples proibição ou restrição do uso de ferramentas tecnológicas que geram informações e conhecimento pode ser uma abordagem simplista e fragmentadora. Nesse sentido, Batistella e Guérios (2020) destacam a crítica de Edgar Morin ao sistema educacional, que, adota ações, que isolam objetos, dissocia problemas e reduzir o complexo ao simples.

Para o gestor da Escola Beta, o principal desafio de sua gestão é promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, especialmente após o retorno às aulas presenciais que foram suspensas em virtude da pandemia de COVID-19. Ele observa que muitos estudantes ingressaram no ensino médio, no período pós-pandemia, com lacunas significativas em seu conhecimento, o que tem gerado dificuldades tanto para os professores quanto para a equipe de desenvolvimento pedagógico. A superação dessas dificuldades é considerada um grande desafio, sobretudo em turmas superlotadas, que variam entre quarenta e quarenta e cinco alunos.

Ao citar a crise pandêmica causada pela COVID-19, o Gestor da Escola Beta destaca os desafios enfrentados durante esse período. Essa crise impactou o cotidiano da população mundial, gerando diversas complexidades, incertezas e desordens em toda a sociedade. No campo da Gestão Escolar, não foi diferente. Conforme observado por Carvalho *et al.* (2022), os gestores, além de lidarem com suas múltiplas atribuições, tiveram que assumir também a gestão da crise pandêmica e de seus impactos no cotidiano da Gestão Escolar. Dessa forma, um aspecto relevante durante esse período diz respeito às incertezas. Segundo Morin (2000, p. 84), quando as incertezas emergem, uma nova consciência começa a se formar, pois:

O ser humano, confrontado por incertezas de diversas naturezas, é conduzido a uma nova jornada. Torna-se essencial desenvolver a habilidade de lidar com a incerteza, pois vivemos em uma era de transformações contínuas, caracterizada pela ambivalência dos valores e pela interconexão de todos os aspectos da vida. Nesse sentido, a educação do futuro deve orientar-se para o enfrentamento das incertezas inerentes ao processo de conhecimento.

Nesse contexto, o período pandêmico gerou diversas incertezas em todo o sistema educacional. Em relação à defasagem de aprendizagem mencionada pelo Gestor da Escola Beta, ele relata que essa situação também trouxe dificuldades de adaptação para os docentes recém-ingressos na carreira, que enfrentam desafios para lidar com essa nova realidade. Além disso, a deficiência na aprendizagem dos alunos, conforme o entrevistado, exerce uma pressão significativa sobre a equipe gestora, uma vez que os discentes são submetidos tanto a avaliações externas, como a Prova SAEB, quanto a avaliações internas, como a SAEGO. Essa

situação gera uma cobrança constante por resultados satisfatórios dos alunos nessas avaliações. De acordo com o relato do gestor, essa pressão recai *“24 horas em cima da coordenação pedagógica, do diretor e do professor, para quando for no dia da prova, nós tenhamos êxito do aluno, seja o que for”*. (Gestor da Escola Beta)

Entretanto, observa-se que a pressão exercida pela Secretaria de Educação, conforme relatado pelo Gestor da Escola Beta, visa gerar resultados quantitativos a partir do bom desempenho dos alunos nas avaliações mencionadas. Essa prática, no entanto, diverge dos fundamentos defendidos por Morin, para quem a educação deve transcender a busca por resultados meramente numéricos. Segundo Morin (2003c, p. 110), *“a educação terá de reforçar as atitudes de aptidões que permitam superar os obstáculos produzidos pelas estruturas burocráticas e pelas institucionalizações das políticas unidimensionais”*.

Apesar da divergência com os fundamentos morinianos no desafio apontado pelo Gestor da Escola Beta, observa-se que os demais desafios enfrentados apresentam características alinhadas ao pensamento complexo de Edgar Morin. A defasagem da aprendizagem ocasionada pelo período de pandemia de COVID-19, por exemplo, exige ações complexas para sua resolução. No caso do desafio relatado pelo Gestor da Escola Alfa, é possível identificar antagonismos que refletem o princípio dialógico de Morin, especialmente no uso da tecnologia em sala de aula. Embora a tecnologia possa representar uma ferramenta poderosa para o aprendizado, seu uso inadequado pode simultaneamente gerar impactos negativos, evidenciando a coexistência de aspectos contraditórios. Além disso, há a possibilidade de surgimento de conflitos e divergências de ideias quanto à regulamentação de seu uso, o que revela a complexidade e as dinâmicas de polaridade e interdependência que caracterizam o ambiente escolar. Portanto, a partir do relato dos gestores, observa-se que os desafios enfrentados apresentam características alinhadas ao pensamento complexo de Morin.

4.3.6 Outras considerações

Conforme previsto no roteiro de entrevistas, foi reservado, na parte final, um espaço para a fala livre dos entrevistados. Nesse momento, os participantes puderam expressar tanto reconhecimentos quanto críticas em relação ao tema discutido.

Em suas considerações finais, o gestor da Escola Alfa caracteriza sua gestão como compartilhada, reconhecendo a impossibilidade de atender a todas as demandas de maneira individual. Ele enfatiza a importância do trabalho em equipe, destacando que *“na tomada de decisões, eu sempre sento com a equipe, a gente fala do melhor jeito possível e a gente tenta ouvir os professores, ouvir os alunos, para poder fazer uma escola melhor, a cada dia mais”* (Gestor da Escola Alfa).

Enquanto o Gestor da Escola Beta apresentou algumas críticas. Em relação à autonomia no cargo, relatou que, em gestões anteriores, possuía maior autonomia, a qual,

segundo ele, está intimamente ligada ao estilo de gestão adotado por cada administração da Secretaria de Educação. Embora reconheça que o processo eletivo lhe confere uma certa autonomia, ele observa que *“nem tudo é o que gostaria que eu fizesse, que eu sei que está sobre a minha competência de fazer, eu não consigo fazer, porque alguém impede, porque não pode, e isso não é legal”* (Gestor da Escola Beta).

No que se refere a autonomia Carvalho *et al.* (2022) destacam que essa deve ser conquistada, o que implica que a escola adote práticas permanentes de autoavaliação e monitoramento, permitindo-se conhecer e identificar caminhos que a conduzam à resolução de seus problemas, enquanto gerenciam inevitáveis conflitos entre a centralidade e a periferia. A autonomia exige também que a escola seja capaz de construir seu planejamento com base em uma visão inovadora e em uma capacidade transformadora, o que requer aprimoramentos nos processos de gestão e na implementação de práticas mais eficazes e adaptativas.

Como exemplo da falta de autonomia, o Gestor da Escola Beta citou uma decisão da Secretaria de Educação que, por meio de normatização legal, determinou a transferência de todos os alunos do turno noturno para o Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em um único ano, o gestor precisou formar dezesseis turmas de terceiro ano, o que, segundo ele:

[...] você está antecipando a vida acadêmica de um estudante, que a sequência da aprendizagem dele tem um tempo, não é o nosso tempo. Hoje você entra, amanhã você está formado; não funciona dessa forma. Isso, para mim, é negativo, né! Mas aconteceu, a gente não tem autonomia para tal coisa (Gestor da Escola Beta).

Segundo o relato do Gestor da Escola Beta, observa-se que, embora haja certa autonomia na função desempenhada, algumas decisões provenientes das esferas superiores, que impactam toda a comunidade escolar, são tomadas sem a participação de todas as partes envolvidas. Conforme Lück (2007), isso ocorre devido à presença de diversos departamentos ou unidades de trabalho nos sistemas educacionais, cada um com objetivos específicos, que exercem sua influência de forma desarticulada sobre as escolas. Essas ações, muitas vezes desorganizadas, podem gerar desorientação, ao sobrecarregar as escolas com múltiplas demandas, prejudicando as iniciativas locais e dificultando a implementação de seus projetos pedagógicos. Para a autora, essa prática distorce o processo educacional ao destacar uma parte do todo, tornando-a desconectada das demais partes, pois separa aspectos como a dimensão individual e o grupal, o pensar e o fazer, e o todo e a parte, tratando-os como processos isolados.

Nesse contexto, a decisão tomada pelas instâncias superiores, conforme relatada pelo gestor da Escola Beta, pode antecipar a vida acadêmica dos estudantes, uma prática com a qual ele discorda, por considerar que pode prejudicar a aprendizagem dos alunos. Tal medida também não encontra respaldo nas ideias morinianas, pois, segundo Morin (2003a, p. 16):

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos

cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.

Por fim, o Gestor da Escola Beta encerrou sua entrevista destacando que, apesar das adversidades impostas pela pandemia de COVID-19 e da dificuldade de envolver as famílias no ambiente escolar, a escola tem promovido um acolhimento dos alunos. Ele ressaltou o comprometimento na realização de um trabalho por meio de orientações com os estudantes, enfatizando que estes recebem acompanhamento constante. O gestor destacou, ainda, que permanece sempre disponível para o diálogo, reforçando a importância da sua proximidade no processo de desenvolvimento dos alunos.

Assim, os relatos dos gestores escolares evidenciaram uma realidade permeada por complexidades. De acordo com Carvalho *et al.* (2022), a escola caracteriza-se como uma organização complexa, formada por relações formais e informais entre as instituições e os membros da comunidade escolar. Esse contexto possibilita o surgimento de uma simbiose entre aspectos de gestão e perfis de liderança, os quais, na prática, promovem uma perspectiva diferenciada sobre a organização e a Gestão Escolar. Embora a busca pela estabilidade seja um objetivo almejado, tal estabilidade é frequentemente interrompida pela imprevisibilidade de eventos inerentes a uma organização que atende a centenas de alunos, dezenas de professores e assistentes técnicos e operacionais.

Para Lück (2007), a partir dessa compreensão, adota-se uma perspectiva mais concreta e menos idealizada da realidade, superando a visão idealizadora que projeta o aluno, o professor e a escola em moldes de perfeição. Nesse sentido, a partir das observações realizadas no campo de pesquisa e da análise dos dados obtidos nas entrevistas, que foram além do conteúdo explícito, revelando também mensagens implícitas, constatou-se a presença da dialogicidade moriniana na Gestão Escolar investigada. Identifica-se, assim, a aplicação do pensamento complexo de Morin, que confirma as diferenças, diversidades e pluralidades como elementos inseparáveis no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, desenvolvida em nível de Dissertação de Mestrado, intitulada “Gestão Escolar do Ensino Médio no Estado de Goiás e a Dialógica Moriniana: abordagem a partir de um Estudo de Caso”, buscou-se compreender, por meio do problema desta investigação, como a dialógica de Edgar Morin, partícipe da teoria da complexidade, presentifica-se na Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás, além de identificar os desafios enfrentados por esta.

A pesquisa foi desenvolvida com base nos objetivos previamente definidos, alcançando o objetivo geral de investigar, em níveis teórico, metodológico e técnico, a presença, a dinâmica e os desafios da dialógica moriniana da teoria da complexidade na Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás (GO). O percurso teórico empreendido foi fundamental para alcançar os objetivos específicos desta pesquisa, que incluem a explicitação do histórico, do contexto legal e da realidade atual da Gestão Escolar, com ênfase em suas transformações ao longo do tempo e nos marcos normativos que orientam e estruturam sua prática. Além disso, esse percurso possibilitou a realização de uma abordagem teórica fundamentada em bibliografias especializadas, com foco nos conceitos e entendimentos relacionados à Gestão Escolar e à dialógica apresentada como princípio da teoria da complexidade de Edgar Morin.

Dessa forma, por meio da investigação em nível teórico, foi possível analisar a evolução da Administração Escolar, inicialmente percebida como uma antítese da perspectiva dialógica de Edgar Morin, até a transição para um novo paradigma de Gestão Escolar. Observa-se que o modelo atual, fundamentado nos princípios da Gestão Democrática e implementado no sistema de Ensino Médio goiano, em conformidade com a legislação estadual, apresenta por exemplo, a seleção de gestores, alinhando-se às premissas da teoria da complexidade proposta por Morin.

A pesquisa também teve como objetivos específicos analisar a presença da dinâmica da dialógica moriniana na Gestão Escolar do Ensino Médio e investigar as conquistas e os desafios enfrentados pelos gestores na condução da Gestão Escolar em escolas públicas de Ensino Médio no estado de Goiás. Para alcançar tais objetivos, desenvolvemos um caminho metodológico com uma abordagem qualitativa, inserida na modalidade de estudo de caso, caracterizado como único incorporado. Como técnicas de pesquisa, utilizamos a observação e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa de campo foi realizada com a participação de dois gestores

de escolas públicas de Ensino Médio pertencentes à rede estadual de ensino de Goiás, durante o período de 7 a 9 de outubro de 2024. Para a coleta de dados, foi elaborado e utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, as mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Quanto à análise dos dados desta pesquisa, esta foi conduzida utilizando a técnica de análise de conteúdo, fundamentada em uma descrição objetiva e sistemática do material coletado. Essa abordagem metodológica buscou retratar, com precisão, a realidade da Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás, proporcionando uma compreensão aprofundada do contexto investigado. A técnica utilizada permitiu não apenas uma abordagem consistente à realidade científica, mas também a construção de inferências que conectaram os dados empíricos ao referencial teórico e documental utilizado na pesquisa. Por meio desse processo analítico, foi possível responder à problemática da investigação, alinhando os resultados aos objetivos propostos e contribuindo, assim, para o avanço do conhecimento na área de Gestão Escolar.

Durante a análise dos dados levantados na pesquisa, evidenciou-se que a proposta dialógica de Edgar Morin está presente na Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás. Os fundamentos do princípio dialógico de Morin manifestam-se de diferentes formas no contexto educacional goiano, caracterizados por um conjunto de elementos antagônicos e complementares. Identificou-se, por exemplo, que a dialógica se faz presente no processo de escolha dos gestores escolares, em que as divergências de ideias entre os candidatos refletem a coexistência de perspectivas diversas e contraditórias.

Observam-se, igualmente, os aspectos dialógicos no desempenho da função de Gestor Escolar. Ações como a tomada de decisões em equipe, assim como a participação da comunidade escolar na gestão, configuram-se como um processo que envolve discussões permeadas por divergências de ideias. Essas práticas não apenas evidenciam a presença da dialógica moriniana na Gestão Escolar, mas também fortalecem a dimensão democrática no contexto da gestão, ao promoverem a integração de diferentes perspectivas no processo decisório.

Entretanto, constatou-se, em algumas práticas da Gestão Escolar no âmbito macro, a coexistência de abordagens burocráticas e tecnicistas, herdadas de modelos históricos, com o modelo de Gestão Democrática. Essa dualidade reflete também uma característica do princípio dialógico. Nesse contexto, contudo, destaca-se a necessidade de desenvolver soluções que

superem essa contradição, promovendo uma Gestão Escolar capaz de alcançar uma autonomia plena e que rompa, de forma definitiva, com práticas baseadas no antigo modelo de Administração Escolar, marcado pela centralização das decisões.

No que se refere aos demais desafios, destacam-se questões como o mau uso da tecnologia e a defasagem na aprendizagem dos alunos. Essas são questões e problemas complexos que os gestores escolares precisam enfrentar, permeados por antagonismos inerentes ao contexto educacional. As possíveis ações para a resolução ou mitigação dessas dificuldades também apresentam aspectos dialógicos. Nesse sentido, pode-se recorrer à analogia de Morin entre ordem e desordem, considerando que, em determinados casos, a desordem é necessária para que uma inovação surja. Assim, o pensamento complexo moriniano e seus fundamentos oferecem uma perspectiva relevante para enfrentar esses desafios, que não são exclusividades da Gestão Escolar, mas refletem problemas de todo o sistema de ensino.

Portanto, a metodologia adotada nesta pesquisa foi cuidadosamente estruturada para abranger a apresentação de conceitos, fundamentos teóricos, etapas de condução e procedimentos essenciais ao desenvolvimento do estudo, garantindo a consistência e o rigor acadêmico exigidos em uma pesquisa de mestrado. Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada dos dados investigados, favorecendo uma interpretação contextualizada e significativa das informações coletadas. Nesse contexto, a utilização da análise de conteúdo revelou-se fundamental para compreender o processo de Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás. Além disso, essa técnica possibilitou a articulação dos dados empíricos com o princípio dialógico da Teoria da Complexidade de Edgar Morin.

Em geral, esta investigação de mestrado alcançou seus objetivos e respondeu à problemática proposta, ao demonstrar ações dos gestores que evidenciaram onde e como a dialógica moriniana se manifesta na Gestão Escolar do Ensino Médio no estado de Goiás. Além disso, o estudo destacou os principais desafios enfrentados nesse contexto, identificando contradições, como centralização e autonomia, tradição e inovação, individualidade e coletividade. Constatou-se, igualmente, que a proposta dialógica de Edgar Morin, alicerçada em antagonismos e contradições, configura-se como uma abordagem desafiadora, mas promissora, para a construção de uma Gestão Escolar inclusiva, compartilhada e democrática. Essa abordagem, ao considerar e lidar com as complexidades inerentes ao sistema educacional, demonstra potencial para fomentar uma prática de gestão tecida em conjunto. Nesse contexto, ações fundamenta-

das na reflexão crítica e na articulação coletiva podem contribuir para a promoção de um modelo de gestão mais colaborativo, humanista e integrado, alinhado aos princípios da teoria da complexidade desenvolvida por Morin.

Em nível de doutoramento, esta investigação poderia direcionar-se à compreensão e explicitação de bases epistemológicas que fundamentam a Gestão Escolar à luz da dialógica moriniana, explorando os princípios teóricos e filosóficos que articulam essa temática. O estudo buscaria aprofundar o entendimento da Gestão Escolar, não apenas como um conjunto de práticas administrativas, mas como um fenômeno complexo, que abrange dimensões culturais, sociais, políticas e humanas. Nesse contexto, a dialógica proposta por Edgar Morin seria analisada como uma mediação epistemológica com potencial para reinterpretar e ressignificar a Gestão Escolar, promovendo uma perspectiva mais integradora, reflexiva e contextualizada no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. Um Itinerário do Pensamento de Edgar Morin. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 2, n. 18, 2004.
- ALVARENGA, André Martins; TAUCHEN, Gionara e ALVARENGA, Bruna Telmo. O princípio da dialógica: entre a disciplinaridade e a transdisciplinaridade. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 436-452, maio/ago. 2018. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/11876>. Acesso em: 20/09/2024.
- ARROYO, Miguel González. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, ano I, n. 2, jan. 1979.
- ASSIS, Wilson Rocha Fernandes. **Estudos de história de Goiás**. Goiânia: Palavrear, 2019.
- BARBOSA, Marinalva de Sousa. Desafios da gestão escolar na percepção dos diretores. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, Rio Largo, v. 6, p. 85-109, mar. 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/101>. Acesso em: 10 maio 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2002.
- BATISTELLA, Michele Padilha; GUÉRIOS, Ettiène. Edgar Morin e sua trilogia voltada ao sistema educacional. **Educação & Linguagem**, v. 23, p. 99-117, 2020.
- BELLESA, Mauro. **O centenário de Edgar Morin, o humanista que articula saberes**. Instituto de Estudos Avançados da USP, 2021. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/edgar-morin-100-anos>. Acesso em: 31 out. 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BOSCHETTI, Vania Regina; MOTA, Assislene Barros; ABREU, Dayse Lúcida Freitas de. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 5, n. 10, p. 103-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/22257>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão vai debater cumprimento da lei do piso nacional do magistério**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/952731-comissao-vai-debater-cumprimento-da-lei-do-piso-nacional-do-magisterio/>. Acesso em: 03 out. 2023.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Assembléa Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Assembléa Nacional Constituinte, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: Congresso Nacional, 1967. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Portal da Transparência. Educação**. Brasília: CGU, 2023. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2023>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil – População Educação**. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil: história e fotos**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/luziania/historico>. Acesso em: 4 de jul. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil: panorama**, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/luziania/panorama>. Acesso em: 5 de jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022c: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica N° 9/2022/CGIME/DIRED**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/copy_of_pdf/pdf/nota_tecnica_0911875.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro: Assembléa Geral Legislativa, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Brasília: Presidência da República, [2000?]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2000?]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(Fundeb). Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**. Brasília: MEC, [2020?]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-mprogramas/financiamento/fundeb#:~:text=Os%20recursos%20oriundos%20do%20Fundeb,priorit%C3%A1ria%2C%20conforme%20estabelecido%20no%20art>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como melhorar seu Ideb**. Brasília: MEC, [2022?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 set. 2023.

CABRAL, Elis Fábila Lopes; CARNEIRO, Keity Barbosa; CARNEIRO, Tereza Kelly Gomes. O pensamento Complexo de Edgar Morin e suas contribuições ao campo da educação: Uma análise da prática desenvolvida na Escola da Ponte à luz da Teoria da Complexidade. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 1128-1142, jul./set. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/60816/32593>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CARVALHO, João M. S.; DELGADO, Paulo; DIOGO, Vera; MARTINS, Pedro; & ROMÃO, Paula. As perspectivas dos diretores sobre o modelo de gestão das escolas portuguesas. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, v. 23, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/11109>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CERCE, Livia Maria Rassi; GOMES, Victor Márcio Laus Reis. A prática da gestão escolar à luz da teoria da complexidade. **Caminhos da Educação**, Franca, v. 12, n. 2, p. 25-45, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/3224>. Acesso em: 7 de dez. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos. **Organização escolar: da administração tradicional à gestão democrática**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CORAIOLA *et al.* Estudo de Caso. In: Adriana Roseli Wunsch Takahashi. **Pesquisa Qualitativa em Administração: Fundamentos, Métodos e Usos no Brasil**. 1. ed. São Paulo:

Atlas, 2013, v. 1, p. 307-342. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/260037030_Estudo_de_Caso. Acesso em: 10 de nov. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
 DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha dos dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura. **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-95.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, Santa Maria, v.9, n. 2, p. 258-285, jul./dez, 2009. Disponível em: <https://artigos-csf.org/index.php/csf/login?source=%2Findex.php%2Fcsf%2Fauthor%2Fsubmit%2F>. Acesso em: 25 de out. 2023.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, 2009. Disponível em:
<https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/2812>. Acesso em: 11/07/2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1984.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira: da Colônica ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005. (Publicado no exílio do Chile em 1968).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Positivism and Sociology**. Heinemann, 1974.

GOIÁS. **Lei nº 21.576, de 14 de setembro de 2022**. Altera a Lei nº 20.115, de 06 de junho de 2018, que dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar da Rede Pública de Educação Básica e dá outras providências. Goiânia: Casa Civil, 2022. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/106141/pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Processo de Seleção de Gestor Escolar**. Goiânia: Seduc/GO, 2023. Disponível em:

<https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/consultapublica/Edital%20n%20001%202023%20SEDUC.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Sistema de ouvidoria do Estado de Goiás**. Goiânia: Seduc/GO, 2024. Disponível em: <https://www.go.gov.br/servicos-digitais/cge/nova-ouvidoria>. Acesso em: 04 de jul. 2024.

GOMES, Laurentino. **1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GRACINO, Eliza Ribas; MARTINIAK, Vera Lúcia. A Construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática. **LES**, Teresina, ano 19, n. 30, p. 188-206, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1325>. Acesso em: 02 de set. 2024.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis: an introduction to its methodology**. Londres: Sage, [1980] 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LIMA, Marisvaldo Silva. **O princípio dialógico como caminho para uma prática jornalística fundamentada no Pensamento Complexo**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 45., 2022, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2022. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2022/resumo/0810202222200562f459456383d.pdf>. Acesso em: 03 de set. 2024.

LIMA, Paulo Gomes. Fundamentação epistemológica do paradigma da complexidade e a dialogia com a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 78, p. 1072-1086, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30221>. Acesso em: 06 de ago. 2024.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e administração escolar: curso básico**. 8. ed. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, v. I)

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia do Ensino**: diferentes concepções. Campinas: FE, Unicamp, apostila, 1993.

MARIHAMA, Diego Kenji de Almeida; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de; e MORAN, José. O papel da gestão escolar na construção e implementação de projetos educacionais inovadores. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 6, p. 4831, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4831>. Acesso em: 15 de set. 2024.

MARTINAZZO, Celso José; DRESCH, Óberson Isac. Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 240, p. 457-461, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/xRbDNBDkm4sSSyz4yC8H3hz/?lang=pt>. Acesso em: 25 de mar. 2024.

MARTINS, Egídio; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; e SILVA, Valdileia Carvalho da. Gestão escolar “democrática” na educação básica a partir do PNE 2014-2024. **Revista Observatório de La Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 4023-4041, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2996>. Acesso em: 20 de abr. 2024.

MAZUCATO, Thiago *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: Funepe, 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: LaPPlanE/FE/Unicamp, 2000.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir M. (org.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003b, p. 1-27.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como *Método* de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003c.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089>. Acesso em: 15 de jan. 2025.

PIMENTA, Amanda Carvalho. Resenha: Introdução ao pensamento complexo de Edgar Morin. **Revista Científica da FHO**, Araras, v. 1, p. 33 37, 2013. Disponível em: <https://ojs.fho.edu.br:8481/revfho/article/download/121/117/215>. Acesso em: 10 de out. 2023.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

RIBEIRO, José Quirino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza dos; CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. *In*: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (org.). **Estudos de complexidade**, São Paulo: Xamã, 2009. p. 81-98.

SCHMIDT, Michele de Almeida; ORTH, Miguel Alfredo. **Os princípios do pensamento complexo na aprendizagem móvel**. *In*: Congresso Nacional de Educação, XIII, 2017, Curitiba. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. SIPD/Cátedra UNESCO. Curitiba: PUC/PR, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Danielle Costa da; HERNÁNDEZ, Lorena Granja. Aplicação metodológica da análise de conteúdo em pesquisas de análise de política externa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 33, p. 1-47, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/QFmq77JnT468fcBKCdh99ms/>. Acesso em: 02 de dez. 2024.

SILVA, Wilton Bernardes da; TEIXEIRA, Zenaide Dias; ADÃO, Jorge Manoel. Educação, tecnologias digitais e transdisciplinaridade moriniana: algumas reflexões. *Contemporânea - Revista de Ética e Filosofia Política*, Curitiba, v. 3, p. 6832-6852, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/845>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

SIMÕES, Ângela Sofia Lopes; SAPETA, Ana Paula Gonçalves Antunes. Entrevista e Observação. *Instrumentos Científicos em Investigação Qualitativa. Investigación Cualitativa*: [s. l.], v.1, n. 1, p. 44-55, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326160654>. Acesso em: 6 de nov. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

SOUZA, Bruno Augusto de; MELLO, Marcelo de. **Luziânia e o processo de metropolização de uma cidade colonial**. *Anais*, Anápolis, v. 1, p. 1-7, 2015. Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Câmpus Anápolis de CSEH, 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/6518>. Acesso em: 4 jul. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Natureza e função da administração escolar**. Cadernos de administração escolar, n.º 1. Salvador: ANPAE, 1964.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- a) Contextualização da entrevista:* registro da data, horário e informações sobre o cargo e função da pessoa entrevistada;
- b) Apresentação da pessoa entrevistada:* descrição do cargo ou função ocupada, tempo de atuação na instituição e formação acadêmica;
- c) Organização da gestão escolar:* investigação sobre como a Gestão Escolar é estruturada e executada na instituição;
- d) Conquistas e desafios:* indagação sobre os principais êxitos e dificuldades enfrentados na área de Gestão Escolar;
- e) Fala livre:* espaço para que a pessoa entrevistada possa fazer acréscimos ou considerações adicionais em relação à proposta investigativa do roteiro; e,
- f) Agradecimento:* manifestação de agradecimento pela disposição em conceder a entrevista.

Obs.: Para fins documentais e legais, a entrevista gravada será guardada por cinco anos.

Luziânia – GO, agosto de 2024.

CONVITE AOS GESTORES

Boa tarde, meu nome é Gescivaldo Brandão de Souza, sou mestrando na Universidade Estadual de Goiás e atualmente curso o mestrado em Gestão, Educação e Tecnologia. Gostaria de convidá-lo(a) para participar da minha pesquisa

Minha pesquisa aborda a Gestão Escolar à luz da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. O objetivo da pesquisa é investigar a presença, a dinâmica e os desafios da dialógica moriniana na Gestão do Ensino Médio no estado de Goiás (GO). Dessa forma, espera-se que este estudo tenha relevância ao ampliar as discussões sobre a temática da Gestão Escolar, contribuindo para debates e reflexões junto a outros pesquisadores interessados no assunto.

A participação consistirá em uma entrevista semiestruturada com abordagem flexível, permitindo tanto a aplicação de perguntas previamente definidas quanto à inclusão de questões emergentes durante uma conversa.

As entrevistas estão previstas para o segundo semestre, entre os meses de setembro e outubro, com duração média de 15 minutos.

Ressalto que o sigilo e a privacidade dos participantes serão garantidos.