

**DA GESTÃO MULTIDIMENSIONAL À GESTÃO DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO:
(DES)VELANDO CAMINHOS INTERCULTURAIS EM NARRATIVAS DE
PODCAST**

***DE LA GESTIÓN MULTIDIMENSIONAL A LA GESTIÓN DECOLONIAL DE LA
EDUCACIÓN: (DES)VELAR LOS CAMINOS INTERCULTURALES EN LAS
NARRATIVAS DE LOS PODCAST***

***FROM MULTIDIMENSIONAL MANAGEMENT TO DECOLONIAL MANAGEMENT
OF EDUCATION: (UN)VEILING INTERCULTURAL PATHS IN PODCAST
NARRATIVES***



Fabiana Pinto de Almeida BIZARRIA¹
e-mail: bianapsq@hotmail.com



Flávia Lorenne Sampaio BARBOSA²
e-mail: flsbarbosa@ufpi.edu.br



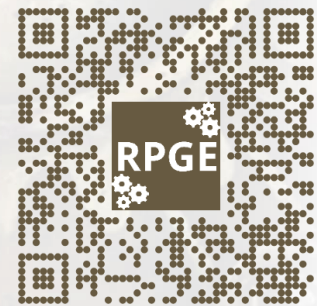
Telma Maria dos Santos NASCIMENTO³
e-mail: telmamsnascimento@gmail.com



Edileusa Maria Lobato PEREIRA⁴
e-mail: edileusa.lobato@ifpa.edu.br

Como referenciar este artigo:

BIZARRIA, F. P. A.; BARBOSA, F. L. S.; NASCIMENTO, T. M. S.; PEREIRA, E. M. L. Da gestão multidimensional à gestão decolonial da educação: (Des)velando caminhos interculturais em narrativas de podcast. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023009, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.18971>



| **Submetido em:** 26/01/2024
| **Revisões requeridas em:** 20/02/2024
| **Aprovado em:** 11/02/2024
| **Publicado em:** 03/04/2024

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Belo Horizonte – MG – Brasil. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG).

² Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Docente efetiva do Curso de Tecnólogo em Gestão de Dados Modalidade a Distância da UFPI.

³ Instituto Federal do Piauí (IFPI), Teresina – PI – Brasil. Ocupante do cargo Técnico em Assuntos Educacionais no IFPI, Campus Teresina Zona Sul. Lotada na Coordenação Pedagógica.

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Santarém – PA – Brasil. Servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e 5ª Unidade Regional de Educação.

RESUMO: A pesquisa reflete sobre a gestão educacional decolonial, centrada na discussão sobre interculturalidade na perspectiva do modelo de gestão educacional multidimensional. Empreendeu-se uma análise temática reflexiva do podcast ‘Essa Geração’, temporada 6 ‘Beabá da decolonialidade’, episódio Educação decolonial. Com suporte no *software* Atlas Ti, v. 23, duas redes semânticas foram definidas, ‘Desigualdade racial’, 16 (dezesesseis) códigos e ‘Educação inclusiva’, 18 (dezoito) códigos. A reflexão temática das redes centraliza o debate na dimensão racial, e a discussão amplia a compreensão sobre a dimensão intercultural, no sentido de validar o loci de enunciação em consideração ao ser plural, e às tramas de sua existência, uma gestão educacional referenciada pelo campo decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Descolonial. Inclusão. Intersubjetividade.

RESUMEN: *La investigación reflexiona sobre la gestión educativa decolonial, centrada en la discusión de la interculturalidad desde la perspectiva del modelo de gestión educativa multidimensional. Se efectuó un análisis temático reflexivo del podcast ‘Essa Geração’, temporada 6 ‘Beabá da decolonialidade’, episodio Educación decolonial. Con el apoyo del software Atlas Ti, v. 23, se definieron dos redes semánticas, ‘Desigualdad racial’, 16 (dieciséis) códigos, y ‘Educación inclusiva’, 18 (dieciocho) códigos. La reflexión temática de las redes centra el debate en la dimensión racial, y la discusión amplía la comprensión de la dimensión intercultural, en el sentido de validar los loci de enunciación en consideración del ser plural, y los tejidos de su existencia - una gestión educativa referenciada por el campo decolonial.*

PALABRAS CLAVE: *Decolonial. Inclusión. Intersubjetividad.*

ABSTRACT: *The research reflects on decolonial educational management, centered on the discussion of intercultural from the perspective of the multidimensional educational management model. A reflexive thematic analysis was carried out on the podcast ‘Essa Geração,’ season 6 ‘Of Beabá da Decolonialidade,’ episode Decolonial Education. Supported by Atlas Ti, v. 23 software, two semantic networks were defined, ‘Racial inequality’, 16 (sixteen) codes and ‘Inclusive education’, 18 (eighteen) codes. The thematic reflection of the networks centralizes the debate on the racial dimension, and the discussion broadens the understanding of the intercultural dimension, in the sense of validating the loci of enunciation in consideration of the plural being, and the fabrics of its existence - an educational management referenced by the decolonial field.*

KEYWORDS: *Decolonial. Inclusion. Intersubjectivity.*

Introdução

Historicamente, a gestão da educação é reflexo de modelos consolidados na Europa (Souza *et al.*, 2013), com afirmação das correntes ideológicas do funcionalismo e do idealismo, que, durante o século XIX, difundiu valores orientados para o desenvolvimento econômico em função do capitalismo e da sociedade do consumo (Caraça; Conceição; Heitor, 1996; Souza *et al.*, 2013).

No âmbito brasileiro, assim como nos demais países considerados periféricos, os modelos difundidos nas realidades europeia e ianque perpetuam a lógica de migração dos países do Norte às nações do Sul (Guilherme; Santamaria, 2015). Essa exportação difunde concepções específicas desses modelos no modo de pensar o ensino nos países periféricos, o que se releva nas políticas adotadas (Sander, 2007a), distantes da realidade contextual dos países receptores, o que também aprofunda um tipo de dependência, a acadêmica (Beigel, 2016). Luckesi *et al.* (1998), inclusive, acrescentam que o Brasil configura seu processo de ensino com a exportação de modelos de modo mais abrangente do que os demais países da América Latina, colonizados pelos espanhóis.

Associado ao colonialismo, esse movimento de importação enseja consequências problemáticas no que respeita à colonialidade do saber (no âmbito da dependência acadêmica e intelectual) (Dussel, 2016) e do ser (no âmbito da dependência ontológica) (Alatas, 2003), como expressão de um padrão colonial de poder que reflete a retórica da modernidade, centrado no ideário de salvação, progresso e felicidade que justifica a violência impetrada nos processos de colonização (Mignolo, 2017).

Considerando ser modelo hegemônico eurocêntrico, ocidental de globalização neoliberal, de saber produzido no Norte em importação às nações do Sul global, a formação voltada à excelência, concorrência, e ‘serviços’ educacionais engendra, ainda, a problemática da mercantilização (Pérez; Solanas, 2015; Sguissardi, 2015; Santos; Tavares, 2016). Além da disseminação da lógica de mercado no campo educacional, observa-se a imposição verticalizada de conhecimento, cultura, valores dos países desenvolvidos aos Estados em desenvolvimento (Dias, 2014).

Nesse caminho, “[...] a chamada descolonização do pensamento e das ciências supõe, entre outras coisas, o questionamento do privilégio epistêmico europeu” (Oliveira, 2017, p. 5). Segundo Oliveira (2017, p. 5) “[...] a aceitação dos modelos euro-norte-americanos sem escrutínio e avaliação crítica, além de subalternizar os/as pesquisadores/as da periferia com o

selo de uma ciência inferior, [...] reificando o status quo e as desigualdades simbólicas e epistêmicas entre o Sul e o Norte globais”.

Enfrentar a lógica educativa de base eurocêntrica demanda análises que situem a gestão da educação em referências capazes de esclarecer o cenário da colonização e os desafios contextuais relacionados aos problemas sociais decorrentes. Garcia e Carlotto (2013) e Colossi (2015), por exemplo, supõem que instituições de ensino, em função de suas características, precisam exercitar análises específicas sobre seus processos administrativos com interfaces interdisciplinares.

Em referência à Baldrige *et al.* (1978), Solino (1996), por exemplo, ressalta que instituições de ensino possuem ambiguidade de objetivos, dinâmicas que exigem participação e descentralização no processo decisório em órgãos colegiados, o que influi em desafios para estabelecer parâmetros avaliativos e referências de qualidade. Com isso, a instituição fica vulnerável a sustentar-se em padrões de desempenho do âmbito competitivo-mercado, o que a faz aproximar-se do modelo empresarial, amparado pela óptica do lucro (Amarante, Crubellate; Meyer Jr., 2017) e distancia-se de sua pertinência social voltada à lógica solidária (Spatti; Serafim; Dias, 2016).

Tal questão é problematizada, inclusive, a partir da segunda metade do século XX, com a crescente orientação sociológica e antropológica dos estudiosos de administração pública e educacional que, na sua intervenção social, se identificaram com os movimentos políticos de redemocratização das décadas de 1970 e 1980, proveniente de crescentes pressões conjunturais de ordem democrática, no âmbito sindical e de movimentos sociais (Sander, 2005, 2007, 2009). Assim, uma gestão educacional sob a óptica de um modelo superador da lógica competitiva em atenção à pertinência social, portanto, compreende desencadear desafios referenciados no público e no social (Dias Sobrinho, 2010), compreendendo a gestão educacional, campo específico da Teoria Organizacional, sustentado em elaborações sobre o tema desenvolvido por Solino (1996), Sander, (1984, 1990, 1995, 2000, 2001a, 2001b, 2005, 2007, 2008, 2009) e Sander e Wiggins (1985).

Assim, a concepção multidimensional de gestão da educação apresentada por Benno Sander, em referência à ideia de sociedade multidimensional apresentada por Ramos (1983), se aproxima de discussões sobre concepções multiparadigmáticas empreendidas por Gioia e Pitre (1990), Hassard (1991), Sirotnik e Oakes (1986), Lewis e Grimes (1999), Lewis e Kelemen (2002) e Smith e Lewis (2011). Sander (2005, 2007, 2009) defende sua abordagem como um

modelo de gestão educacional democrática, amparada pelo pensamento crítico, participativo, dialógico, comprometido social, política e pedagogicamente, com ênfase na relevância cultural.

Segundo RBPAE (2017), Benno Sander foi ex-presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) entre os anos de 1976-1984, 2006-2011, dedicando-se principalmente ao estudo da política e da gestão da educação. Ele é reconhecido como um pesquisador renomado sobre esse tema na América Latina, com destaque especial para o Brasil (Lima; Assis, 2017). Mocarzel e Najjar (2020) sustentam que Benno Sander apresenta concepções sobre gestão educacional que habilita discussões sobre a construção significativa das práticas educacionais, associada à qualidade resultante em negociações entre os atores. Souza (2017), por vez, confere à Benno Sander a busca de superar problemas que as teorias mais clássicas da administração apresentaram, inserindo abordagem psicossocial das organizações.

Sua proposta é acolhida no âmbito da Educação e da Administração, a exemplo das pesquisas de Brotti e Lapa (2007), Mello e Luce (2011), Oliveira (2015), Carvalho (2015), Salabi (2014), Fontoura e Morosini (2017), Calderón, Gomes e Borges (2016), Brulon, Vieira e Darbilly (2013), embora Cária e Oliveira (2015, p. 26, grifo nosso) evidenciem a noção de que, apesar de o modelo ser uma proposta inovadora, “[...] ainda não se encontra disseminada e sistematizada pelos diversos sistemas de ensino”.

Por certo, o desafio à teoria de base multidimensional envolve gerir suas dimensões de modo a equacionar os critérios econômicos, pedagógicos, políticos e culturais de maneira que os aspectos substantivos possam prevalecer sobre os instrumentais, apoiando-se no conceito de qualidade de vida humana coletiva, fundamentada nos valores éticos da liberdade e da equidade (Sander, 1984, 1990, 1995).

Paralelamente, se busca uma gestão que vise superar a colonialidade dos processos organizativos da gestão, considerando desafios à face patriarcal, colonial e racista, em perspectiva neoliberal no desenho conceitual e nas práticas cotidianas, considerando a renovação de narrativas imperialistas, discursos liberalistas, de matriz excludente, que imprimem hierarquias entre os saberes e os povos, com repercussões no campo da subalternidade (Carvalho Filho, Ipiranga, Faria, 2017; Faria, Abdalla, Guedes, 2021). E, assim, como “[...] resposta necessária tanto às falácias das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 13).

Reconhecendo, portanto, que o modelo multidimensional de gestão da educação apresentada Sander (1984, 1990, 1995) possa suscitar leituras decoloniais, sugere-se o exercício

de análise sobre a interculturalidade (Cortés; Dietz; Zuany, 2016; Romero *et al.*, 2016), que “[...] pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (Santos, 2009, p. 9). A interculturalidade situa a pluralidade do ser humano, em relação as suas diferenças e à diversidade social de que é partícipe (Almeida Filho, 2007).

Assim, a pesquisa visa refletir sobre a gestão educacional decolonial, centrado na discussão sobre interculturalidade na perspectiva do modelo de gestão educacional multidimensional. Para isso, buscam-se diálogos apresentados no podcast ‘Essa Geração’ da Fundação Tide Setubal, uma organização não governamental criada em 2006, contou com parceria do Geledés (Instituto da Mulher Negra). A temporada 6 do podcast possui 5 episódios que abordam o tema ‘Beabá da decolonialidade’, sendo analisado o episódio Educação decolonial.

A contribuição da pesquisa situa possibilidade de referenciar concepções para o pensar a administração da educação em perspectiva decolonial, reconhecimento as dinâmicas das colonialidades do saber, do poder e do ser (Maldonado-Torres, 2008), inscritos na lógica eurocêntrica de distinção e dominação de raças (Parra-Valencia; Galindo, 2019), evidenciando que [...] a aceitação dos modelos euro-norte-americanos sem escrutínio e avaliação crítica, além de subalternizar [...] reifica o status quo e as desigualdades simbólicas e epistêmicas entre o Sul e o Norte globais (Oliveira, 2017, p. 5). Com referência nas concepções interculturalidade e loci de enunciação, propõe-se reflexão ao tema, no sentido de ampliar possibilidade de afirmar uma educação decolonial.

Decolonialidade e Gestão Educacional

Três abordagens, a do consenso, a do conflito e a da ação humana, ilustram o percurso de Sander (1984, 1990, 1995, 2007) na compreensão do campo da gestão educacional à luz de teorias organizacionais. Nesse caminho, descreve variados paradigmas e modelos da gestão assentados nessas distintas abordagens, quando, por meio da ação humana, o autor empreende uma síntese, situando a unidade entre os polos (consenso e conflito) na busca de superar suas contradições. O consenso e o conflito são representados em tensão permanente no campo educacional. O consenso está voltado para a gestão produtiva e econômica; e que o conflito é mais próximo da ideia da gestão democrática, cidadania e participação (Sander, 2005, 2009).

As duas tradições (conflito e consenso) são debatidas em torno de vários paradigmas e modelos da administração educacional, em três momentos (Sander, 2005, 2009): o de formulação liberal, que reforça a tradição do consenso inspirada no positivismo e no funcionalismo, traduzidos na eficiência econômica e na eficácia técnica gestão (burocrático-organizacional (eficiência) e do idiossincrásico-comportamental (eficácia); a fase da desconstituição, quando o consenso passa a ser questionado em função de crises políticas, sociais e ambientais, por sua incapacidade de encontrar soluções para os problemas educacionais, relaciona o paradigma estruturalista à gestão para eficiência política e o paradigma interpretativista-humanista à gestão para a relevância cultural; e a reconstituição, derivada da abertura ao conflito, aliada à crítica e à busca de modelos teórico-empíricos com propostas superadoras do contexto de degradação ambiental, social e das relações entre os seres humanos, com contribuição de Louis Althusser e Pierre Bourdieu.

A principal crítica destinada aos modelos de administração do consenso decorre do compromisso do positivismo e do funcionalismo com o *status quo*, e, por isso, a limitada capacidade crítica. Assim, fenômenos como poder e conflito são administrados com tratamento comportamental e tático, sem maior compreensão de aspectos históricos, sociais e políticos (Sander, 1984).

Na perspectiva da reconstituição, Sander (1995, p. 219) busca nova inspiração teórica para a seara da gestão educacional, haja vista que o consenso e o conflito, para o autor, assumem a ideia de duas vertentes ideológicas, o liberalismo, em sintonia com a visão de Adam Smith, e o marxismo, com a inspiração em Karl Marx. Acentua, Sander (1984), com inspiração em Berghe (1963), que as duas a) adotam o critério de totalidade, isto é, concebem as sociedades como sistemas globais constituídos de partes integrantes; b) convergem quanto ao papel que o consenso e o conflito desempenham como foco de estabilidade e integração ou de mudança e desintegração; c) adotam uma noção evolucionista da mudança social; e d) fundamentam-se em um modelo de equilíbrio.

Embora destaque que a disposição para lidar com o conflito traz uma importante contribuição para o campo da gestão educacional, ao expor as contradições da realidade social e incentivar a criatividade na busca por transformações, Sander (1984) observa que a afinidade com o marxismo ortodoxo levou os modelos de gestão baseados no conflito a adotarem duas ideias questionadas da teoria de Karl Marx: o universalismo de uma teoria unificada e o determinismo histórico. Essas concepções não são mais consideradas suficientes para compreender os problemas organizacionais emergentes no mundo atual.

Efetivamente, tanto o consenso, apoiado no positivismo, como o conflito, assentado no marxismo ortodoxo, incorrem no mesmo erro, no caso, o de creditar que sua compreensão de ser humano, organização e sociedade é a única concepção universalmente válida (Sander, 1984, 1995). Nesse sentido, as duas configurações não ofereceram explicação capaz de evitar “[...] degradação ecológica, de destruição dos laços sociais e de desintegração do próprio ser humano como ente individual e social” (Sander, 1984, p. 42). Considera Sander (1984) que as duas se fecharam sobre si mesmas, com teorias dogmáticas que inibem outras formulações.

Sander (1984) inspira-se na ideia da ação humana, que se desenvolve à luz do conceito de qualidade substantiva de vida humana coletiva, referida nas leituras de Ramos (1989), na proposta da sociedade multidimensional e do paradigma paraeconômico, de Silverman (1970), relativamente à moldura oferecida pela sociedade para a ação individual, e de Crozier e Friedberg (1977), que refletem sobre os limites e as potencialidades da relação entre sistema e agente.

Nesse ponto, a ação humana reporta-se ao valor central da intencionalidade do ser humano, politicamente comprometido com seu meio social, engajado politicamente na sociedade (Sander, 1984). Com efeito, assume uma perspectiva epistemológica que reúne “[...] fenomenologia interpretativa, análise dialética do poder e do controle social e concepção existencialista da emancipação e da promoção da qualidade de vida humana” (Sander, 1984, p. 44).

No âmbito da ação humana, considera dois valores éticos de validade geral, a liberdade e a equidade, quando a qualidade de vida humana coletiva compreende o exercício da equidade, ao passo que a qualidade individual se refere à ideia de liberdade (Sander, 1990, 1995). A combinação desses valores é basilar à experiência substantiva de qualidade de vida humana, ao passo que a participação é o espaço político e administrativo para a promoção dessa experiência, considerada estratégia de ação humana, “[...] capaz de resgatar o verdadeiro valor dos demais critérios de desempenho administrativo na gestão da educação” (Sander, 1995, p. 5).

De modo geral, a combinação dos quatro modelos da gestão educacional (eficiência e eficácia, no contexto da tradição consensual, e efetividade e eficácia, em sintonia com a abordagem do conflito), possuem três possibilidades de análise. A primeira abordagem, baseada na ideia de exclusão, considera as quatro maneiras de administrar a educação como mutuamente excludentes. A segunda, sustentada pelo enfoque multiparadigmático, adota a inclusão, onde as diferentes concepções não são consideradas incomensuráveis, podendo ser articuladas tanto na teoria quanto na prática (Sander, 1984, 1995).

A terceira via, por sua vez, assume o momento da reconstituição, quando a gestão educacional é assumida sob a ideia de um modelo inovador, como “[...] um fenômeno complexo e global com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si” (Sander, 2007, p. 88). Nesse caso, Sander (1984, 1995) defende a ideia de um paradigma global, multirreferencial, baseado na análise das confluências e contradições entre as quatro elaborações da gestão educacional, resultante de uma nova síntese teórica denominada paradigma multidimensional de administração da educação. Nessa, Sander (1984, 1995, 2007) procura dar respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às atuais demandas e necessidades das instituições educacionais e da sociedade.

Em relação às questões instrumentais, a dimensão econômica da instituição educacional envolve aspectos “[...] financeiros e materiais, estruturais, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação” (Sander, 2007, p. 96). Assim, a dimensão relaciona-se a um desempenho instrumental externo, sob a lógica econômica, ante a capacidade de administrar os recursos financeiros para obter o máximo de produtividade. Esta dimensão enraíza uma filosofia de educação próxima à noção de consumo, desfigurada da ideia de educação voltada para o desenvolvimento de aspectos substantivos do ser humano (Sander, 2005, 2009).

A abordagem de teor pedagógico engloba os princípios, panoramas e técnicas educacionais relacionadas à realização dos objetivos educacionais. Ela abrange desde as visões de ensino até as metodologias adotadas, constituindo-se, portanto, como elemento que assegura a especificidade da gestão educacional (Sander, 1995, 2007). Com ênfase nessa dimensão, realiza-se um desempenho instrumental interno, baseado na coordenação, criação e emprego de critérios, métodos e espaços para que se atenda aos objetivos da educação, guiando-se por parâmetros de eficácia, para atingir objetivos de natureza pedagógica (Sander, 2007).

A dimensão política, por sua vez, situa ações estratégicas na contextura política, com ênfase na responsabilidade social que estas devem enfatizar (Sander, 1995, 2007). Nesse escopo, a instituição educacional é convocada a equacionar as demandas internas de cunho econômico e pedagógico, com as de ordem externa. Caso a dimensão política não seja enfatizada nos processos decisórios, a instituição tende a se fechar sobre si, tendo como resultado a perda do espaço público junto à comunidade, o que implica perda de legitimidade (Sander, 2007). A dimensão, portanto, se caracteriza pela busca de efetividade, com base em um desempenho substantivo externo, haja vista que busca realizar objetivos demandados por membros externos à instituição (Sander, 1995, 2007).

A dimensão cultural, por último, relaciona valores, crenças e atitudes de variadas ordens (filosóficas, antropológicas, biopsíquicas e sociais) dos partícipes do sistema educacional, bem como da comunidade (Sander, 1995, 2007). O aspecto cultural amplia a ideia de pessoa das demais dimensões, ao passo que reforça a concepção de ser humano e sua realização, amparado por aspectos substantivos. Considera-se uma dimensão intrínseca, pois sua ênfase é na relevância para todos aqueles considerando os valores éticos a que aspiram no contexto sociocultural. Transpondo uma atuação política voltada para o atendimento de demandas, como resposta à responsabilidade social, a relevância aponta para a pertinência social (Spatti, Serafim, Dias, 2016), quando são avaliadas as ações em virtude de suas consequências para a melhoria sustentável da vida humana.

A efetividade e a relevância, portanto, no ponto de vista de Sander (1995), possuem estreita relação, haja vista que o ser antropológico e o ser político são a mesma pessoa. O ser antropológico torna-se ser político quando se engaja ativamente na constituição de sua sociedade. Assim, o conceito de relevância na gestão da educação se desenvolve como alternativa superadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência.

Na convergência das quatro dimensões do paradigma multidimensional de administração da educação, dois aspectos ressaltados por Sander (1984, 1995) os situam no âmbito da gestão democrática, no caso, a mediação (política e administrativa) e a participação coletiva. A primeira exprime o cumprimento do papel da administração, ante a função de equacionar as demandas e as dimensões, entre as confluências e contradições que caracterizam os fenômenos educacionais no seio da sociedade; a segunda envolve a necessária base para uma administração politicamente significativa e culturalmente relevante. É nesse sentido que se reconhece a importância de a comunidade acadêmica (incluindo seus membros internos e externos) veicular o significado das ações educacionais para a melhoria de suas realidades concretas (Sander, 1995).

Sua orientação epistemológica parte de um nível intrínseco, pautado por valores fundamentais do ser humano, e no plano extrínseco, com a consecução dos fins e objetivos políticos e sociais (Sander, 1995, 2007). No âmbito da integração das dimensões, o modelo assume os valores éticos da abordagem da ação humana, a liberdade e a equidade, que, “[...] outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva” (Sander, 2007, p. 95). Nessa perspectiva, as soluções administrativas devem atender à criação de espaços plurais, diversificados, multirreferenciais, que visem à realização do ser humano como sujeito individual e social, como autor-cidadão

(Sander, 2007). É nesse sentido que ela é tributária da gestão democrática, quando define ser importante nesse modelo a mediação democrática, conduzida conforme a participação coletiva.

No mesmo horizonte de crítica ao enfoque paradigmático da realidade social, a proposta integrativa de Sander (1984, 1990, 1995, 2007) também faz oposição à abordagem multiparadigmática, explorada em trabalhos como os de Gioia e Pitre (1990), Hassard (1991), Sirotnik e Oakes (1986), Lewis e Grimes (1999), Lewis e Kelemen (2002) e Smith e Lewis (2011). Mesmo que estes revelem avanços à ideia paradigmática de Burrell e Morgan (1979), o autor se aproxima da leitura de Paes de Paula (2015, 2016), com a ideia de matrizes epistêmicas, e de Bednarek, Paroutis e Sillince (2017), no horizonte da transcendência como síntese de opostos.

Com atitude integrativa, Sander (1984, 1990, 1995, 2007) aproxima-se de debates recentes no âmbito epistemológico, em relação às críticas à tese de incomensurabilidade dos paradigmas de Thomas Kuhn, e à sistematização de Burrell e Morgan (1979). Essas críticas são atestadas por Burrell (2007), que expressa contestações à própria ideia paradigmática, em virtude das cisões que ela implica.

No entendimento de Sander (1984, 1995, 2007), a mediação e a participação constituem as principais funções da gestão educacional, considerando-a inserida em realidades globais, constituídas por dimensões dialeticamente articuladas, com ênfases ora opostas, ora complementares. No exercício da gestão mediadora e participativa, é que se efetiva a ordenação dos critérios de desempenho administrativo no âmbito das quatro dimensões, ante o compromisso com as consequências das ações administrativas para o desenvolvimento humano e social, qualitativamente.

No modelo multidimensional da gestão educacional, é de se reconhecer em Sander (1984, 1990, 1995, 2007) o que Paes de Paula (2016, p. 37, grifo nosso) ressalta, no caso, o esforço de “[...] pensar uma ciência social capaz de realizar uma unidade do conhecimento, em um sentido transdisciplinar, de modo que a crítica realize uma mediação entre o empírico – analítico e o hermenêutico”. Nesse sentido, a mediação dos interesses, em particular celebrada pela hermenêutica na sua função de tradução, convoca o diálogo para constituição de inteligibilidades, e, com isso, “[...] tornar compreensível o que parece estranho e de elucidar comunicações indiretas” (Paes de Paula, 2015, p. 93).

Nessa proposta, Sander (1984, p. 50) demonstra compreensão de que esse exercício é partícipe da emergência de um contexto que exige organizações inovadoras, uma nova consciência social e política, arranjos organizacionais capazes de dar conta de situações

esperadas e inesperadas, liberdade, intencionalidade, criatividade, responsabilidade social e participação coletiva. É particular a ideia sintética do paradigma multidimensional de que “[...] política e administração são inseparáveis na vida das organizações humanas, incluindo as instituições educacionais” (Sander, 2007, p.16, grifo nosso). Nesta perspectiva, Sander (2007, p. 16) defende o argumento de que sua proposta se ampara numa “[...] superordenação da política, concebida como prática global da convivência humana, sobre a administração, definida como uma de suas práticas particulares, tanto na educação como na sociedade” e, por isso, adere-se à compreensão da totalidade do ser humano e sua condição multidimensional.

Portanto, a multidimensionalidade na educação impõe novo tratamento teórico e metodológico para a gestão, partindo de concepções não reducionistas e fragmentadas da realidade. Assim, como uma síntese, tem-se a visão simultânea das múltiplas dimensões na busca de ações que garantem atenção à relevância, à efetividade, à eficácia e eficiência, com ênfase na ideia de que a dimensão substantiva (política e cultural) precisa regular a dimensão instrumental (econômica e pedagógica) (Sander, 2007).

Na busca de ampliação da dimensão ‘cultural’, compreende-se que a interculturalidade

[...] é legitimamente decolonial, pois proporciona novos lugares de fala e de construção do saber no currículo e oferece condições para combater as opressões das diferenças, especialmente de raça, classe e gênero, materializadas nas práticas de colonização do ser, do saber e do poder, podendo estabelecer-se como estratégia possível de emancipação e decolonização (Amoretti *et al.*, 2023, p. 13).

É no âmbito da ideia integradora, que se reconhece o esforço de Sander (1984, 1990, 1995, 2007) como partícipe das discussões epistemológicas e sociológicas contemporâneas, ao passo que se afirma contrário à ideia redutora do homem em favor da visão multidimensional, e avança, na seara educacional, em proposta da gestão que reconhece os fenômenos sociais e organizacionais em sua complexidade. Para tanto, compreende-se o que Sousa e Vasconcelos (2022, p. 16), apontam como um caminho favorável, “[...] refletir sobre como a formação em pesquisa pode auxiliar a desvelar a realidade, favorecendo leituras coletivas e descolonizadoras que nos mobilizem a seguir mirando e visibilizando as experiências educativas do Sul global”.

Na presente realidade, a diversidade cultural representa um desafio para o exercício da relevância como critério administrativo. Isso ocorre porque a interculturalidade, manifestada no contexto do diálogo, do consenso, da adesão, da mediação e da participação, intensifica conflitos e contradições de natureza valorativa, decorrentes de visões de mundo plurais e, por vezes, divergentes. Com isso, a atenção à relevância intercultural evidencia avanços à proposta

multidimensional de Sander (1984, 1990, 1995, 2007). Assim, ampliam-se possibilidades de um “autêntico diálogo intercultural, que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes [...] um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte” (Dussel, 2016, p. 63).

Metodologia

A pesquisa, com suporte em estudo documental e observacional (Bauer; Gaskell, 2002), de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e natureza compreensiva (Minayo, 2014) com dados de diálogos empreendidos no *podcast* ‘Essa Geração’, da Fundação Tide Setubal, temporada 6, que abordam o tema ‘Beabá da decolonialidade’, sendo analisado o episódio ‘Educação decolonial’. Considerou-se para a pesquisa orientações sobre o uso de *podcast* para fins científicos, como apresentado por Howard-Sukhil, Wallace e Chakrabarti (2021) e

e (2021) apresentam um caminho de análise que defendem ‘*Podcast ethnography*’ em três etapas: (i) explorar o *podcast* abertamente e até indutivamente, (ii) envolver-se com o *podcast* refletindo sobre a sua pesquisa e, finalmente, (iii) examinar o *podcast* através de ferramentas analíticas e/ou teóricas aplicáveis. Mas, antes, é relevante considerar que a análise dos dados centra esforços na descrição de temas suscitados pela reflexão do encontro com os diálogos do enredo, ou, como sugere Geertz (2008), o exercício de leitura possível sobre o fenômeno investigado: gestão da educação com referência analítica voltada ao campo decolonial. Para e (2021), a ‘*Podcast ethnography*’ é benéfica devido à sua flexibilidade espacial e temporal, ao passo que no campo, representado pelo próprio ‘*podcast*’, ocorrem os processos sociais em estudo. Discorrem, ainda, que as redes de mídia social como *Facebook* e *Instagram* podem ter maior influência de algoritmos, sugerindo que o *podcast* pode ser menos influenciado por gestão algorítmica da plataforma de mídia na apresentação dos conteúdos.

Em relação à terceira etapa ‘Examinar’, ainda, Lundst e (2021) sugerem atribuição de códigos descritivos ou analíticos relacionados à questão de investigação. Para essa etapa, considera-se, por fim, a realização da análise temática (AT) de natureza reflexiva, na busca de retratar as experiências, significados dos participantes, bem como refletir sobre essa realidade com suporte em temas que suscitam compreensão. A AT reflexiva, na leitura de Braun e Clarke (2019), sugere abertura à subjetividade no curso da análise e interpretação da pesquisa.

Para realizar a AT, o Atlas (*Archiv fuer Technik Lebenswelt und Alltagssprache*) TI (*Text Interpretation*), um *software* utilizado em pesquisa qualitativa, foi utilizado para auxiliar na análise e interpretação de dados. Para a pesquisa, foram utilizados códigos (conceitos advindos de referência externa e/ou interna mediante o que está sendo analisado no momento); [...] e redes (associações que permitem visualizar as conexões existentes entre as informações codificadas)” (Gondim *et al.*, 2018, p. 4), que facilitou a formação das categorias para a discussão, haja vista que os relatórios produzidos pelos *softwares* favorecem a análise circular dos dados, ensejando *insights* durante a pesquisa (Bandeira-de-Melo, 2006).

Apresentação dos Resultados

O quadro 1 reúne segmentos de textos, citações extraídas das transcrições, representativos dos temas definidos para discussão com suporte na problemática apresentada e objetivo definido pela pesquisa.

Quadro 1 – Segmentos de textos

Tema 1 – Desigualdade Racial	
Racismo estrutural Violência	Pessoas (Interação) [...] a gente vai começar com um pouquinho de assunto um pouco mais tenso. A gente vai falar um pouco sobre racismo estrutural. [...] a senhora acredita que a educação eurocêntrica contribui com a manutenção do racismo estrutural nas escolas? [...] quando você pensa em uma estrutura racista, em um ambiente, de certa forma, tóxico, cheio de violências, a gente fala de bullying, a gente fala do bullying recreativo também, do racismo recreativo [...]
Sensibilização	Pessoas (Interação) tem que ser um assunto que faça parte do nosso dia-a-dia, e eu acho que não só diretamente, mas existem formas de você trabalhar a questão do respeito e tudo mais sem falar do racismo diretamente [...]
Equidade racial	Pessoa 3 [...] Lei 10.639, que traz a obrigatoriedade de trazer o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. E, depois de 20 anos, vemos que ainda está caminhando muito e que ainda tem muita coisa para melhorar. Por que você acha que, depois desse tempo todo, ainda fica enroscado, vamos dizer dessa forma? Parece que está aprovado, a lei existe, mas, de fato, ainda não vemos isso acontecendo.
Cotas nas universidades	Pessoas (Interação) seja com a conquista das cotas nas universidades ou com a defesa da Lei 10.639, [...] E, na prática, essas conquistas vêm sendo respeitadas no ambiente escolar? Diversas são as denúncias de fraudes no sistema de cotas e pesquisas mostram que são poucas as escolas que abordam a história e cultura afro-brasileira em seus currículos.
Falta de reconhecimento	Pessoas (Interação) [...]o primeiro título doutor honoris causa foi concedido a uma mulher negra [...] apenas em 2022, [...] o que evidencia uma falta de reconhecimento da intelectualidade negra brasileira.

Impacto na educação Impacto na sociedade Racismo estrutural	Pessoas (Interação) Essa questão do racismo estrutural é um passo anterior , porque as estruturas das instituições, as estruturas dos mecanismos sociais são feitas de pessoas . E se a gente tem as pessoas racistas nos lugares, então as instituições serão racistas e as estruturas governamentais, as formas como as organizações operam, como as instâncias operam, serão racistas também, serão permeadas por esse olhar, um olhar que contempla essa visão eurocêntrica. E o eurocentrismo que a gente enxerga em nosso país, ele hierarquiza , porque tem só um modo de ver as coisas, tem só um modo de operar as coisas, e tudo que não está dentro desse modo é desvalorizado, objetificado, animalizado . Então são esses passos que impactam a vida da sociedade e da educação, e principalmente da escola, porque a escola é um microcosmo da sociedade .
Desigualdade Diferenças Direitos Evasão escolar Racismo Violência	Pessoas (Interação) Se as coisas acontecem fora da escola, as coisas vão ser reproduzidas dentro da escola . E isso vem desde a invenção do Brasil, porque o Brasil foi uma invenção europeia também, um projeto construído para funcionar da forma como funciona hoje . [...] É trazendo de volta a humanização das pessoas . [...] as crianças negras são expulsas da escola desde a primeira infância , as crianças negras sofrem racismo na escola desde a creche. É o tocar, é a demonstração da afetividade, é a atenção em uma resposta, é o elogio a um em detrimento do outro, é a abordagem da humanização mesmo . Se a gente vê evasão escolar entre a maioria de alunato negro, é muito em função das relações que são tecidas , [...] A reprodução das relações sociais [...] eu acredito que na preparação mesmo do ambiente, são várias medidas. [...] Mostrando o respeito às diferenças na prática, porque a gente é diferente um do outro. E está tudo bem . O que não pode é essa diferença se transformar em violência, em desigualdade, em desigualdade econômica, em desigualdade [...]
Equidade racial	Pessoas (Interação) Pretos não podem estar nos bancos escolares. E todas as manobras que foram necessárias para que a gente alcançasse esses bancos escolares. E aí chegamos a uma fase em que não basta acessar, a gente quer saber da qualidade do que se vai aprender. A gente quer interferir na qualidade também do que as outras pessoas aprendem .
Tema 2 – Educação Inclusiva	
Educação eurocêntrica Vivência antirracista	Pessoas (Interação) a educação eurocêntrica contribui com a manutenção do racismo estrutural nas escolas? [...] Pensando na estrutura escolar, quando você pensa em uma estrutura racista, em um ambiente, de certa forma, tóxico, cheio de violências, [...] a gente pode, de certa forma, trazer uma vivência antirracista dentro das escolas [...]
Educação antirracista Inclusão escolar	Pessoas (Interação) Eu acho que já está mais do que na hora de a gente começar a trazer, eu acho que tem que ser um assunto que faça parte do nosso dia a dia, e eu acho que não só diretamente, mas existem formas de você trabalhar a questão do respeito e tudo mais sem falar do racismo diretamente, principalmente dependendo da idade, dependendo da turma e tudo mais.
Valorização dos saberes e identidades	Pessoas (Interação) Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Lima Barreto, Maria Firmino dos Reis, Lélia Gonzalez, Milton Santos, Conceição Evaristo, Luiz Gama. Todas essas pessoas são autores e autoras negros que impactaram a educação e literatura brasileira . Mas por que será que tão poucos nomes são citados dentro dos nossos espaços de formação? [...] valorize os nossos saberes e identidades [...].
Diálogo intercultural	Pessoas (Interação) Para transformar o dia-a-dia, é preciso considerar ações possíveis e cabíveis de transformação e impacto na realidade . Algumas

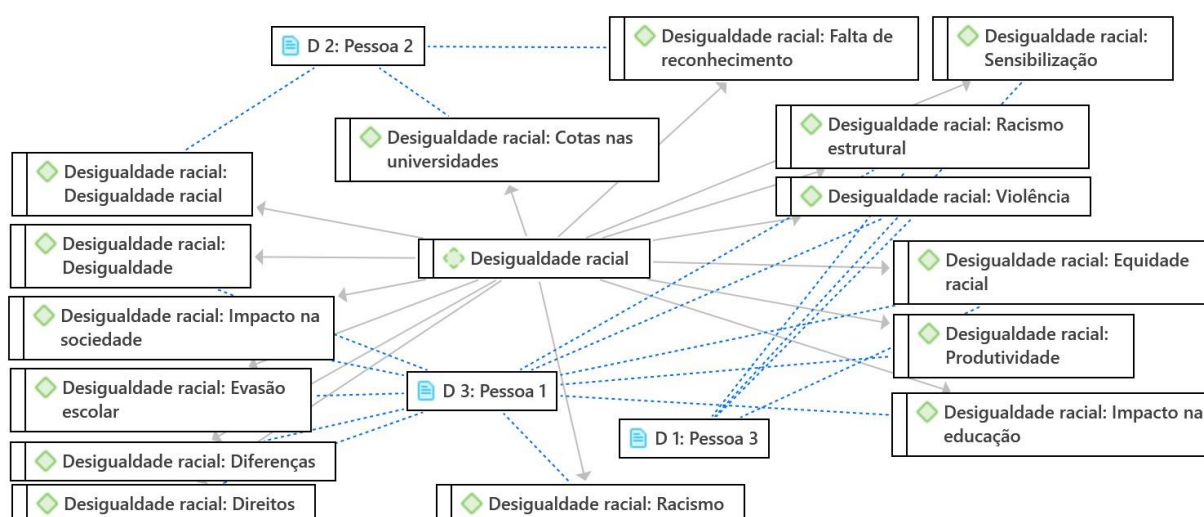
<p>Diversidade e pluralidade cultural</p> <p>Formação de professores para pedagogia antirracista</p> <p>Leitura crítica e reflexiva</p> <p>Valorização dos saberes e culturas das comunidades locais</p>	<p>dessas ações podem ser a valorização dos saberes e culturas das comunidades locais, a inclusão de conteúdos que contemplem a diversidade e a pluralidade cultural, a formação de professores para o desenvolvimento de uma pedagogia antirracista, a promoção de espaços de diálogo intercultural e o incentivo à leitura crítica e reflexiva. Na prática, a implementação da educação decolonial pode ser observada tanto na educação formal quanto na informal. [...] diversas reflexões sobre como as ações cotidianas podem transformar as relações sociais. Algo que podemos destacar é que mesmo com perspectivas e atuações em campos diferentes, o nosso intuito é o mesmo, a construção de uma sociedade equitativa, plural e transformadora. Incluir outros pontos para além do eurocentrismo é evitar o apagamento constante de nossas histórias, visitar essas memórias e também fazer parte da construção de um novo futuro.</p>
<p>Decolonialidade na educação</p>	<p>Pessoas (Interação) [...] decolonialidade na educação, para mim, remete a um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível.</p>
<p>Educação antirracista</p> <p>Formação continuada</p> <p>Gestão escolar</p>	<p>Pessoas (Interação) [...] não tem muita fórmula mágica para você operar certas coisas. Exige um pouco de atenção, olhar e boa vontade [...] também é importante pensar que cada um tem as suas responsabilidades. Eu acho que começa da política pública. A política pública tem que ter competência e tem que ser estruturada para alcançar as necessidades da escola, as necessidades dos professores e as demandas dos alunos. Tem que alcançar toda a comunidade escolar. Uma política pública bem feita, você tem os mecanismos adequados para operar dentro da escola, [...] é claro que tem o que a pessoa traz das experiências dela, das convicções, do que ela acredita, do seu modo de ser. Cada um traz isso consigo. Mas acho que, na prática cotidiana, algumas coisas você pode alterar por meio de uma engrenagem encadeada mesmo. Se você tem estímulo, se você tem uma política pública eficaz para que se tenha uma educação antirracista, você vai conseguir alcançar a prática profissional dos educadores e de outros profissionais da escola, você vai conseguir alcançar a estrutura da escola em si, na gestão. E isso vai refletir.</p>
<p>Educação inclusiva</p> <p>Empoderamento</p>	<p>Pessoas (Interação) Pretos não podem estar nos bancos escolares. E todas as manobras que foram necessárias para que a gente alcançasse esses bancos escolares. E aí chegamos a uma fase em que não basta acessar, a gente quer saber da qualidade do que se vai aprender. A gente quer interferir na qualidade também do que as outras pessoas aprendem. Porque isso nos afeta, porque isso nos mata.</p>
<p>Identidade</p>	<p>Pessoas (Interação) Aquela simbologia europeia toda marcando esses espaços. Você precisa construir uma outra lógica para marcar esses espaços que digam respeito a quem ali está, a quem frequenta esses ambientes. E é o currículo. Não tem como você pensar em práticas decoloniais se o currículo não for reformulado. Se os projetos políticos pedagógicos das escolas não forem reformulados. Porque é um dos pontos que a gente sempre chama atenção. Não é para tratar apenas em projeto. Projeto pode ser sensibilização. Projeto em escola é bastante salutar. Mas são práticas que têm que perpassar o cotidiano.</p>
<p>Escolas Plurais</p> <p>Práticas pedagógicas</p>	<p>Pessoas (Interação) E a gente tem experiências ricas, seja em escolas oriundas de terreiro, na Bahia, de profissionais que dedicaram a sua vida a fazer isso. [...] como você operar as coisas numa outra lógica. Tinha também escolas plurais, [...] É preciso buscar esses exemplos para que eles sirvam de inspiração, porque é aquilo que a gente fala, não tem fórmula mágica, porque cada localidade tem as suas características, tem os seus</p>

	<p>personagens. Eu acho que quando você se propõe a conhecer a realidade do lugar, onde estão as pessoas [...] você já começa a operar essas práticas, porque você traz a realidade das pessoas, a história das pessoas para dentro da escola.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, codificação realizada com auxílio do software Atlas Ti, versão 23.

Na sequência, com suporte no Atlas Ti, os códigos foram reunidos em duas redes semânticas: Desigualdade racial e Educação inclusiva. Na rede semântica ‘Desigualdade racial’ (Figura 1) foram apresentados 16 (dezesseis) códigos, são eles: Racismo, Impacto na educação, Produtividade, Equidade racial, Violência, Racismo estrutural, Sensibilização, Falta de reconhecimento, Cotas nas universidades, Desigualdade racial, Desigualdade, Impacto na sociedade, Evasão escolar, Diferenças e Direitos.

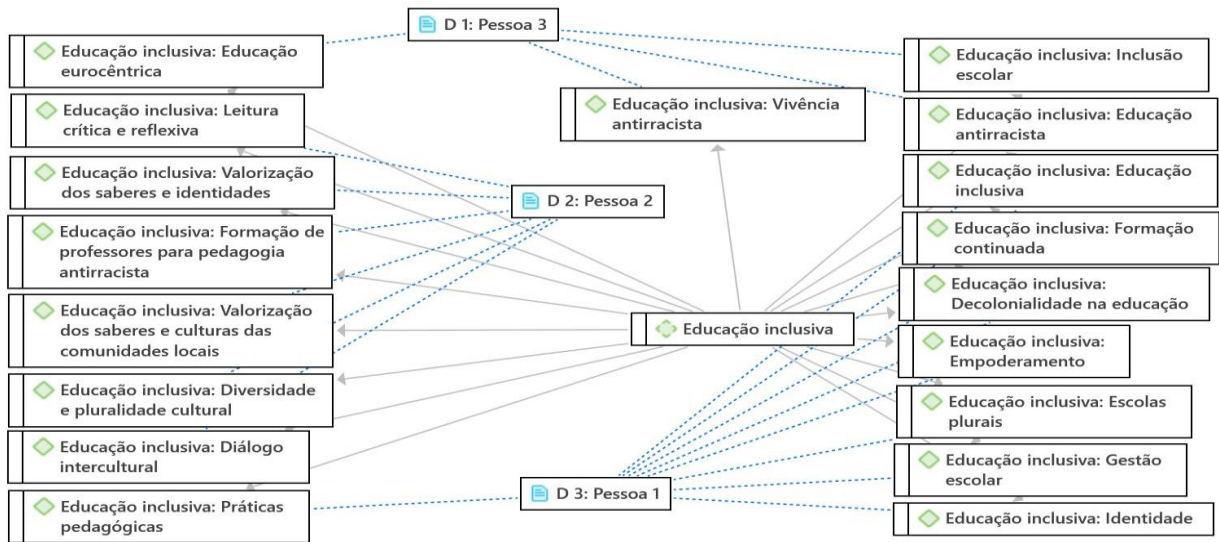
Figura 1 – Rede semântica Desigualdade racial



Fonte: Dados da pesquisa, rede elaborada com auxílio do software Atlas Ti, versão 23.

No que concerne à rede semântica “Educação inclusiva” (Figura 2), foram agrupados 18 (dezoito) códigos, a saber: Identidade, Gestão escolar, Escolas plurais, Empoderamento, Decolonialidade na educação, Formação continuada, Educação inclusiva e Educação antirracista.

Figura 2 – Rede semântica Educação inclusiva



Fonte: Dados da pesquisa, rede elaborada com auxílio do software Atlas Ti, versão 23.

Na sequência, após registros dos códigos, organização das redes semânticas e apresentação dos segmentos de texto, citações, reflexões são tecidas com inspiração na análise temática como referenciam Braun e Clarke (2019), no que tange à abertura à subjetividade no curso da análise e interpretação da pesquisa. E, ainda, com análise dos códigos analíticos relacionados à questão de investigação, como sugerem Lundstr m e Lundstr m (2021) ao aborda a metodologia etnografia de *podcast*.

Análise dos Dados

No curso de etnografar em imersão junto ao *podcast* ‘Essa Geração’, optou-se por ouvir os 5 episódios da temporada 6, que abordam o tema ‘Beabá da decolonialidade’. Da incursão, o episódio sobre Educação Decolonial se apresentou central, ao passo que os demais resultavam em debates que demandavam ampliações sobre os desafios dos processos formativos ante o tema ‘decolonialidade’.

Com a aproximação na busca de sentidos e significados em reflexão temática, como sugerem Braun e Clarke (2019), foi possível compreender a rede semântica ‘Desigualdade racial’, como construção específica de narrativas que falam do contexto social, histórico, político do Brasil, em referência ao movimento estrutural do racismo que engendrou violências variadas à condição hierárquica (inferior/superior) que imprimiu/imprime a subalternidade à

diferença de matriz colonial. O debate ‘tenso’ supõe que o dia-a-dia do contexto escolar demanda esforços integrados, complexos e apontados pela normativa Lei n.º 10.639/2023, que aborda a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas.

A tônica do diálogo sobre a desigualdade supõe a busca de equidade racial, ao passo que é preciso considerar que o prisma da igualdade ofusca os desafios estruturais da configuração histórico-social reconhecidos pela lógica das colonialidades (Maldonado-Torres, 2008). Nesses termos, argumenta-se pelas cotas nas Universidades, pela falta de reconhecimento (e legitimidade) apenas muito recentemente debatidos nos circuitos acadêmicos-educativos, que entram em reflexão sobre a dependência acadêmico-formativa que a colonialidade fundamenta, no sentido do circuito de disseminação da geopolítica do conhecimento (centro-periferia). A escola, como um ‘microcosmo da sociedade’, expressa formações que sustentam a manutenção da lógica dominante, no sentido das estruturas sociais de matriz eurocêntrica.

Nesses termos, ampliar o debate sobre “sensibilização”, com foco na referência afro-brasileira, representa um passo anterior à abordagem em desenvolvimento sobre a desigualdade racial. No entanto, o debate sobre diferenças, estratificações sociais e subalternidade deve expandir sua abrangência para incluir as interseccionalidades. Assim, pode-se pressupor a contribuição fundamental da educação na geração de impactos sociais sustentados, ampliando as análises sobre a compreensão da desigualdade como processos sociais em constante reconfiguração, englobando expressões de violência, incluindo o racismo, diante das problemáticas educacionais de maior relevância, como o direito à educação, a evasão e a permanência escolar.

O debate decolonial na educação possibilita compreender, conforme quadro 1: “É o tocar, é a demonstração da afetividade, é a atenção em uma resposta, é o elogio a um em detrimento do outro, é a abordagem da humanização mesmo (Pessoas Interação)”, sobre a formação do ser, sua subjetividade e identidade que situa visão de mundo favorável ao outro, em suas múltiplas possibilidades. Isso implica em sustentar processos formativos em outras bases, sob diferentes perspectivas, em afirmação de outras narrativas, como se compreende a ideia de “equidade racial”. Isso significa legitimar e instituir a possibilidade de refletir e questionar o conhecimento predominante de base eurocêntrica e suas manifestações de dominação e universalização, que tendem a obscurecer não apenas a essência da diferença, mas também sua própria existência.

Em relação à definição relativa à educação decolonial, como decorrente da ampliação do debate decolonial na educação, reflete-se sobre a rede ‘educação inclusiva’, como expressão em diálogos no *podcast*. Com referência nas interações, observa-se uma contraposição à educação adjetivada como eurocêntrica com suporte em vivência e educação antirracista no contexto de uma proposição de ‘educação inclusiva’. Nesse contexto, há convergências sobre o entendimento de que a ‘vivência’ implica em processos negociados, práticas sociais na tessitura de narrativas, ações e em função dos lócus de enunciação, representados pelas “referências culturais e históricas sobre as quais são enunciados e produzidos os sentidos da vida, das relações humanas e do eu” (Mancilla; Opazo, 2014, p. 48 tradução nossa). Portanto, o reconhecimento do local como fundamental para a formação crítica e cidadã, com espaços dialógicos potentes de transformação e emancipação, é essencial.

A dinâmica viva dessas interações supõe um exercício de inclusão muito mais simbólico de normativo, nas configurações planejadas e emergentes das práticas escolares. No contexto de afirmação da inclusão escolar, a representatividade se expressa como fundamental ao reconhecimento dos saberes e identidades e valorização das múltiplas formas de ser/fazer, no *podcast*, representado por autores (as) negros (as) com contribuições singulares à ciência e à literatura brasileira. São conhecimentos, em geral, situados à interculturalidade com ampliação de debates plurais, reconhecendo espaços formativos de professores favoráveis às novas tessituras culturais inclusivas, centradas em leituras críticas e reflexivas e, ainda, propositivas.

Na perspectiva da educação ser concebida como um direito, dentro do âmbito das políticas públicas, inclusive em referência à Constituição Federal do Brasil (CF/1988), o debate no *podcast* ressalta a responsabilidade do Estado na implementação de políticas públicas para garantir esses direitos. Nesse contexto, atuar como protagonista na oferta de formações capazes de promover mudanças estruturais em resposta às questões sociais abordadas pelo debate decolonial, que vão desde a exclusão social até as violências como o *bullying* escolar, emerge como uma das problemáticas mais mencionadas no contexto escolar.

Supõe-se, portanto, que a gestão escolar, conforme discutido no *podcast*, esteja embasada em políticas públicas que favoreçam a garantia do direito à educação, com foco na igualdade e na equidade. Isso implica a necessidade de instituir práticas e regulamentações que promovam a inclusão como uma experiência diária nos diversos espaços da comunidade escolar. Além disso, a gestão escolar deve engajar-se em questões relacionadas ao fortalecimento de identidades e ao empoderamento, adotando diretrizes de ação que permitam a mobilização e a transformação qualitativa da vida dos envolvidos. Parte desse engajamento

na vida cotidiana, conforme discutido no *podcast*, concentra-se na perspectiva pedagógica, particularmente no desenvolvimento do currículo, que é reconhecido como um instrumento fundamental para a educação decolonial.

Referenciar o currículo interculturalmente, permite dar suporte às experiências e às práticas centradas no loci de enunciação, com espaços para validação desses saberes, reconhecimento necessário para imprimir lógicas de produção de vida social qualitativamente orientada pelas diferenças, inscritas na pluralidade do ser. Amoretti (2023, p. 13), nesse caminho, sugere que “Pensar um currículo intercultural, decolonial, é pensar na produção de saberes, habilidades e valores culturais, construídos e organizados em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos de modo a torná-lo possível para a realidade plural da sociedade”. E, assim, encontrar espaços alternativos em que se possa problematizar a expressão que emerge no *podcast*: “A gente quer interferir na qualidade também do que as outras pessoas aprendem. Porque isso nos afeta, porque isso nos mata”. Aqui se inscreve a morte do ser face à negação de sua existencial.

Para ampliar o sentido da vivência cotidiana em contexto de uma educação decolonial, centra-se na leitura de Sander (1984, 1990, 1995, 2007) sobre modelo multidimensional da educação com a ampliação da definição de relevância cultural para relevância intercultural. O autor confere que esse modelo deve considerar as múltiplas dimensões de análise da educação, incluindo ‘preocupações teleológicas, substantivas e ideológicas’, de natureza ‘cultural e política’, e ‘preocupações instrumentais ou técnicas’, de caráter ‘pedagógico e econômico’. Nesse sentido, o ser humano, como autor individual e social da constituição do seu mundo e suas organizações, em um conjunto de oportunidades históricas, constitui a razão de ser da existência das instituições de ensino e das organizações sociais, em geral.

Revisitar a definição intercultural sugere fundamentar o locus de enunciação como critério de relevância, situando o ser em sua trama histórica, social, política, econômica e cultural de referência. A identidade do ser é coletivamente inscrita pelas elaborações do seu entorno, que fundam o singular-coletivo subjetivamente ancorado na ideia de diferença. Esta, na dinâmica das produções de vida social, supõe um ser-com, eu-nós, em configurações identitárias que supõe uma escuta ampliada à trajetória, à história, aos lugares. Assim, tem-se como relevância as possibilidades de inter-vida cotidiana negociada em afirmação do (s) outro(s) em suas formas plurais de existência, atentas as variadas expressões do ser. As interações, os encontros (acessos), portanto, tornam-se exercícios fundamentais à aproximação das diferentes maneiras de ser.

Nesse contexto, a fundamentação do pensamento sobre a administração da educação de forma interculturalmente relevante compreende a ampliação da leitura decolonial, inspirada em Parra-Valencia e Galindo (2019) e Mancilla e Opazo (2014). Isso diz respeito ao reconhecimento da diferença pelas diversas dimensões da temporalidade da vida e do espaço, que fornecem interpretações para as lógicas presentes na vida cotidiana na produção de práticas sociais inclusivas e sensíveis à afirmação do outro. Nesse sentido, o espaço, enquanto elemento social que integra natureza, linguagem e tempo, merece atenção prioritária, sendo o locus ou os lugares epistêmicos de enunciação de referência para validação diante da transformação material e simbólica. Dessa forma, a interculturalidade, conforme apresentada por Gómez (2015), é assumida no sentido do ethos plural, que rompe com a busca por horizontes universais de análise, centrados na primazia do modelo eurocêntrico.

Considerações finais

O modelo multidimensional de administração da educação representa uma síntese teórica que visa à superação das polaridades da gestão educacional. Embora o ano de 1982 seja muito próximo ao lançamento do livro de Burrell e Morgan (1979), que foi a referência delimitativa para a sistematização que realiza a respeito dos “paradigmas”, Sander (1984, 1995, 2007) e Sander e Wiggins (1985) conseguem reunir um conjunto de concepções que superam a definição dos fenômenos sociais e educacionais em termos de consenso e conflito, ou mudança radical e regulação e subjetivismo e objetivismo. O modelo multidimensional reforça a premissa de um objetivo imanente ao ato educacional, sendo ele também político, o de promover a qualidade de vida humana.

Seus argumentos ocorrem na realidade de um compromisso praxeológico com a qualidade de vida coletiva, derivada da abordagem da ação humana. Os argumentos que sustentam o modelo multidimensional supõem que, no sistema educacional, existem preocupações substantivas ou ideológicas, de natureza cultural e política, bem como cuidados instrumentais ou técnicos, de caráter pedagógico e econômico, e partem da tese da necessidade de conceber teorias compreensivas para estudar e exercer a gestão educacional (Sander, 2007). No âmbito da gestão da educação, considera-se que os discursos alternativos reconhecem que os estudos organizacionais ainda refletem elaborações colonialistas, sendo necessário, portanto, reinventá-los com base em novos fundamentos (Justen, 2013). Tudo isso envolve a produção e a circulação de conhecimento que afirme “[...] um mundo epistêmico em que caibam muitas

epistemologias, ou, ainda, de epistemologias que reconheçam a diversidade teórica e metodológica sem cair em relativismos” (Oliveira, 2017, p. 5).

Considerada uma sociologia reflexiva, a ação humana exprime que a intencionalidade humana pressupõe uma liberdade responsável, quando as organizações limitam o ser humano, dando-lhe uma moldura-guia para a ação individual, ao mesmo tempo, em que a ação humana limita a sociedade e as organizações e, portanto, “[...] a ação humana, individual e coletiva, *será mais ou menos* condicionada por forças sociais muito poderosas que se manifestam em contextos históricos diferenciados” (Sander, 1984, p. 49, grifo nosso).

Como sinaliza a interação no *podcast* “decolonialidade na educação, “[...] para mim, remete a um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível”, observa-se que a reflexão temática em torno das redes desigualdade racial e educação inclusiva sugere leituras que centralizam o debate pela dimensão racial. A discussão amplia compreensão para a dimensão intercultural, no sentido de validar o loci de enunciação, que oferece possibilidade de análise sobre o processo formativo em consideração ao ser plural, em atenção as tramas de sua existência, espaço, linguagem, tempo e, ainda, natureza. Tanto o respeito à diversidade, como a difusão da responsabilidade em relação à equidade, é defendido do ponto de vista da abertura ao outro, em trocas interpessoais justas, equilibradas, em mão dupla (Almeida Filho, 2007).

Com efeito, compreende-se que “[...] o desafio maior da constituição de um mundo mais justo reside em conviver na diversidade, no reconhecimento do outro” (Lisboa, 2003, p. 247). Com inspiração em Paulo Freire, Sousa e Vasconcelos, (2022, p. 15) “uma prática educativa descolonizadora deve, portanto, ter humildade para aprender com os ensinamentos e utopias engendrados na experiência existencial [...] nosso horizonte na busca do reconhecimento do ‘nós’ em detrimento do ‘eu’, do ‘nosso’ em oposição ao somente ‘meu’ ou ‘entre os meus’”.

Limita-se ao contexto de enunciação com um recorte temporal aos diálogos delineados no *podcast*. No entanto, avançamos (eu-nós) no reconhecimento da complexidade das diferenças, na evocação da interculturalidade, como essencial na contramão das assimetrias existentes, na proposição de um diálogo intercultural Sul-Sul, no qual as pesquisas podem explorar novos pontos de vista e diversos contextos de conhecimento (escolas/universidades), combatendo as opressões das diferenças, promovendo a emancipação, a decolonização do ser, do saber e do poder, e especialmente, buscando uma gestão educacional fundamentada no campo decolonial.

REFERÊNCIAS

- AMORETTI, M. E. P. A.; OLIVEIRA, F. N. G. de; BEVILAQUA, R.; PEREIRA, A. R. A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar. **Caminhos da Educação diálogos culturais e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01-16. 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i1.2942. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2942>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- ALATAS, S. F. Academic Dependency and the Global Division of labour in the social sciences. **Current Sociology**, [S. l.], v. 51, n. 6, p. 599-613, 2003. DOI: 10.1177/00113921030516003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00113921030516003>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- ALMEIDA FILHO, N. **Universidade Nova**: textos críticos e esperançosos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- AMARANTE, J. M.; CRUBELLATE, J. M.; MEYER Jr. Estratégias em universidades: uma análise comparativa sob a perspectiva institucional. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 190-212, 2017. DOI: 10.5007/1983-4535.2017v10n1p190. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2017v10n1p190>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BALDRIDGE, J. V.; CURTIS, D. V.; ECKER, G. P.; RILEY, G. L. **Policy making and effective leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978.
- BANDEIRA-DE-MELO, R. Softwares em pesquisa qualitativa. In: GODOI, C. K., BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B (org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEDNAREK, R.; PAROUTIS, S.; SILINCE, J. Transcendence through Rhetorical Practices: Responding to Paradox in the Science Sector. **Organization Studies**, [S. l.], v. 38, p. 77-101, 2017. DOI: 10.1177/0170840616655486. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0170840616655486>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BEIGEL, F. El nuevo carácter de la dependência intelectual. **Cuestiones de Sociología**, [S. l.], n. 14, p. 04, 2016. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7340/pr.7340.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BERGHE, P. L. V. D. Dialectic and Functionalism: Toward a Theoretical Synthesis. **American Sociological Review**, [S. l.], v. 28, n. 5, p. 695-705, 1963. DOI: 10.2307/2089908. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2089908>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2003.

BRAUN, V.; CLARCKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019. DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806. Disponível em: <https://uwe-repository.worktribe.com/output/1493232/reflecting-on-reflexive-thematic-analysis>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BROTTI, M. G.; LAPA, J. S. Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola sob os critérios de eficiência e eficácia, efetividade e relevância. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 4, p. 625-661, 2007. DOI: 10.1590/S1414-40772007000400005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/6LFMFQ7VqHSb9dXp6KpQqMF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRULON, V.; VIEIRA, M. M. F.; DARBILLY, L. Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão. **REAd – Revista Eletrônica de Administração**, [S. l.], v. 74, n. 1, p. 1-34, 2013. DOI: 10.1590/S1413-23112013000100001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/Yy7McFpjfK4z7NmShnjy3vn/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BURRELL, G. Ciência normal, paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (org.). **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979

CALDERÓN, A. I.; GOMES, C. F.; BORGES, R. M. Responsabilidade Social da Educação Superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 21, n. 66, p. 653-679, 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216634. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9BLqTf5DT3ppdfRr3Kn4FXN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CARAÇA, J. M. G.; CONCEIÇÃO, P.; HEITOR, M. V. Uma perspectiva sobre a missão das universidades. **Análise Social**, [S. l.], v. 139, n. 5, p. 1201-1233, 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41011248>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. **Revista de Ciência Humanas – Educação**, [S. l.], v. 16, n. 26, p. 22-40, 2015.

Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1477>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CARVALHO, R. F. Multidimensional University Management: theory and practice on the effective and relevant participation at UFT. **Business and Management Review**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 535-543, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CARVALHO FILHO, V.; IPIRANGA, A. S. R.; FARIA, A. A (De)Colonialidade na Educação em Administração: Explorando Limites e Possibilidades. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 25, n. 47, p. 1-34, 2017. DOI: 10.14507/epaa.25.2676. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2676/0>. Acesso em: 15 jul. 2023.

COLOSSI, N. Crise e mudança: significado para a gestão universitária. **Revista Professare**, Caçador, v. 4, n. 3, p. 69-84, 2015. DOI: 10.33362/professare.v4i3.820. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/820>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CORTÉS, L. S. M.; DIETZ, G.; ZUANY, R. G. M. ¿Saberes-haceres interculturales? - experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, [S. l.], v. 21, n. 70, p. 809-835, 2016. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300809. Acesso em: 15 jul. 2023.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'acteur et le système**. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

DIAS, M. A. R. Cooperação interuniversitária em tempo de globalização uniformizaste. **Fórum Latino-Americano de Educação Superior**. Painel 1 – Integração e Internacionalização da Educação Superior, Foz do Iguaçu, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 113, p. 1223-1245, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DUSSEL, E. Transmodernidade e Interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2016. DOI: 10.1590/S0102-69922016000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FARIA, A.; ABDALLA, M. M.; GUEDES, A. L. Can We Co-Construct a Field of Management / Administration Engaged with the Majority?. **Organizações & Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 98, 2021. DOI: 10.1590/1984-92302021v28n9804EN. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/kWfXLnNFcnPdfJ8YtgQQ84F/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FONTOURA, J. S. D. A.; MOROSINI, M. C. A Educação Superior à luz da produção do conhecimento: o contexto emergente dos Institutos Federais/ Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 167-185, 2017. DOI:

10.22348/riesup.v3i1.7739. Disponível em:
<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14611>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GARCIA, S. G.; CARLOTTO, M. C. Tensões e contradições do conceito de organização aplicado à universidade: o caso da criação da USP-Leste. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 657-684, 2013. DOI: 10.1590/S1414-40772013000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WqcScL46CY9DqhT47Mb6Z5w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm perspectives on theory building. **Academy of Management Review**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 584-602, 1990. Disponível em: <https://aom.org/uploadedFiles/Publications/AMR/GioiaPitreMultiparadismperspectives.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GÓMEZ, P. B. Subjetividades colectivas y prácticas de paz en contextos de guerra: Uma perspectiva desde la psicología política decolonial. **Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social**, [S. l.], n. 20, p. 71-90. 2015. Disponível em: <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/934>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GONDIM, S. M. G.; TECHIO, E. M.; CARIAS, I. A.; BECKER, J.; MAGALHÃES, L.; LIMA, D. C. R. Análise de vídeo e imagens com suporte do ATLAS.ti: exemplo de aplicação. *Revista Psicologia em Pesquisa, Juiz de Fora*, v. 12, n. 2, p. 47-56, 2018. DOI: 10.24879/2018001200200463. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23724>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GUILHERME, M.; SANTAMARIA, A. Nota introdutória – Ventos do Sul: epistemologias interculturais na educação superior latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 31, p. 59-64. 2015. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5380>. Acesso em: 15 jul. 2023.

HASSARD, J. Multiple paradigms and organizational analysis: a case study. **Organization Studies**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 275-299, 1991. DOI: 10.1177/017084069101200206. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/017084069101200206>. Acesso em: 15 jul. 2023.

HOWARD-SUKHIL, C.; WALLACE, S.; CHAKRABARTI, A. Developing Research through Podcasts: Circulating Spaces, A Case Study. **DHQ: Digital Humanities Quarterly**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/15/3/000554/000554.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

JUSTEN, C. E. Da incompletude autoritária à pluralidade compreensiva: um itinerário de transição para os estudos organizacionais. **Revista Gestão Organizacional**, [S. l.], v. 6, n. 3, 2013. DOI: 10.22277/rgo.v6i3.1526. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1526>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LEWIS, M. W.; GRIMES, A. J. Metatriangulation: building theory from multiple paradigms. **Academy of Management Review**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 672-690, 1999. DOI: 10.2307/259348. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/259348>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LEWIS, M. W.; KELEMEN, M. Multiparadigm inquiry: exploring organizational pluralism and paradox. **Human Relations**, London, v. 55, n. 2, p. 251-275, 2002. DOI: 10.1177/0018726702055002185. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0018726702055002185>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LIMA, D. C. B. P.; ASSIS, L. M. Dossiê Benno Sander – o memorável pesquisador da política e gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 9-14, 2017. DOI: 10.21573/vol33n12017.72828. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/72828>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LISBOA, A. M. Solidariedade. In: CATTANI, D. A. (org.). **A Outra Economia**. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

LUCKESI, C. *et al.* **Fazer Universidade: Uma Proposta Metodológica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUNDS T. P. Podcast ethnography, **International Journal of Social Research Methodology**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 289-299, 2021. DOI: 10.1080/13645579.2020.1778221. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13645579.2020.1778221>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. La decolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 61-72. 2008. DOI: 10.25058/20112742.339. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero09/la-descolonizacion-y-el-giro-des-colonial/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MANCILLA, M. R.; OPAZO, G. G. Cartografía epistémica: Hacia una psicología relacional y situada. **Sophia: Colección de Filosofía de la Educación**, Ecuador, v. 1, n. 16, p. 48-70, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097003.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MELLO, E. M. B.; LUCE, M. B. Avanços na descontinuidade? A política de valorização dos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 32-45, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/27013>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOCARZEL, M.; NAJJAR, J. Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 27-46, 2020. DOI: 10.24109/emaberto.v34i109.4498. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4498>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais de hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 15 jul. 2023.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, M. J. Carta do editor – os periódicos científicos na promoção do diálogo Sul-Sul. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 4-8, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/770/643>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PAES DE PAULA, A. P. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cadernos EBAPÉ.BR**, [S. l.], v. 14, p. 26-46, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/htgHJtVjZW3YKjQPbCZ7RPH/?format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PAES DE PAULA, A. P. **Repensando os Estudos Organizacionais: Por uma Nova Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV e FAPEMIG, 2015.

PARRA-VALENCIA, L.; GALINDO, D. Colonialidad y Psicología: el desarraigo de la sabiduría. **Rev. Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 186-197, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2019000100011. Acesso em: 15 jul. 2023.

PÉREZ, P. E.; SOLANAS, F. Instrumentalización de la acción pública en educación superior en Argentina. Políticas sobre trabajo académico y negociación colectiva. Íconos. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 53, p. 67-84, 2015. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/58958>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RBPAE, E. E. Benno Sander (Ex-presidente da Anpae: 1976-1984; 2006-2011). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2017. DOI: 10.21573/vol33n12017.72830. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/72830>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RAMOS, A. G. **Administração e contexto brasileiro: elementos de uma sociologia especial da administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

RAMOS, A. G. **A Nova Ciência das Organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

ROMERO, L. E. A.; POSADA, A. B.; HERNÁNDEZ, G. A.; ROMERO, A. A. Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. **Revista**

Mexicana de Investigación Educativa, [S. l.], v. 21, n. 70, p. 759-783, 2016. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300759. Acesso em: 15 jul. 2023.

SALABI, A. Analisis proses internal keefektifan organisasi madrasah aliyah negeri di provinsi kalimantan selatan. **Jurnal Kependidikan**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 117-126, 2014. DOI: 10.21831/jk.v44i2.5222. Disponível em: <https://journal.uny.ac.id/index.php/jk/article/view/5222>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANDER, B. **Consenso e conflito**: Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANDER, B. **Educación, Administración y Calidad de Vida**: Caminos Alternativos del Consenso y del Conflicto. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 1990.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: constituição e reconstituição do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANDER, B. Educação, trabalho e cidadania: eixos de uma política social relevante na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 16, n. 2, 2012. DOI: 10.21573/vol16n22000.25793. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25793>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANDER, B. Quadragésimo aniversário da ANPAE: reassumindo o nosso compromisso com a administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 107-118, 2001a. DOI: 10.21573/vol17n12001.25524. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25524>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANDER, B. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 263-276, 2001b. DOI: 10.21573/vol17n22001.25579. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25579>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, p. 41-54, 2005. DOI: 10.26512/lc.v11i20.3215. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3215>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, [S. l.], v. 31, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, 2009. DOI: 10.22420/rde.v3i4.102. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANDER, B.; WIGGINS, T. Cultural context of administrative theory: in consideration os a multidimensional paradigma. **Education Administration Quartely**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 95-117, 1985. DOI: 10.1177/0013161X85021001007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X85021001007>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTOS, B. S. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, E.; TAVARES, M. Desafios históricos da inclusão: características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 24, n. 62, p. 1-22. 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2260. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303598679_Desafios_historicos_da_inclusao_Caracteristicas_institucionais_de_duas_novas_universidades_federais_brasileiras. Acesso em: 15 jul. 2023.

SGUISSARDI, V. Educação superior no brasil. democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 36, n. 133, p. 867-889. 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015155688. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhHV7q5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SIROTNIK, K.; OAKES, J. **Critical perspectives on the organization and improvement of schooling**. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1986.

SILVERMAN, D. **The theory of organizations: a sociological framework**. London: Heinemann, 1970.

SOLINO, A. S. **Planejamento e Gestão na instituição universitária: um enfoque multidimensional**. 1996. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1996.

SOUSA, F. R.; VASCONCELOS, V. O. Paulo Freire e Educação Popular: práxis descolonizadoras em tempos neoconservadores. **Reflexão E Ação**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 07-22. 2022. DOI: 10.17058/rea.v30i1.15894. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/15894>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, A. R. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 2, p. 1-19. 2017. DOI: 10.5212/retepe.v.2.016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, J. A. J.; SANTOS, E. C.; LOBO, A. S.; MELO, L. C.; SOARES, A. C. Concepções de universidade no brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 216-233, 2013. DOI: 10.5007/1983-4535.2013v6n4p216. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p216>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SPATTI, A. C.; SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. B. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 341-360, 2016. DOI: 10.1590/S1414-40772016000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/zfPZR3576WvmpTtrggCTmCR>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SMITH, W. K.; LEWIS, M. W. Toward a theory of paradox: a dynamic equilibrium model of organizing. **Academy of Management Review**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 381-340, 2011. DOI: 10.5465/amr.2009.0223. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amr.2009.0223?journalCode=amr>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Universidade Federal do Piauí e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Estudo com dados secundários.

Disponibilidade de dados e material: Sim.

Contribuições dos autores: **Fabiana Pinto de Almeida Bizarria:** Concepção (Introdução), e análise dos dados. **Flávia Lorenne Sampaio Barbosa:** Análise dos dados e revisão do texto. **Telma Maria dos Santos Nascimento:** Escrita do Referencial Teórica, Metodologia, coleta e sistematização dos dados. **Edileusa Maria Lobato Pereira:** Metodologia, coleta e sistematização dos dados.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

