

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

SHIRLEY APARECIDA GAVA

**RELAÇÕES ENTRE PROVIMENTO DE CARGOS E ESTILOS DE LIDERANÇA
NAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

**SÃO CARLOS - SP
AGOSTO, 2022**

SHIRLEY APARECIDA GAVA

**RELAÇÕES ENTRE PROVIMENTO DE CARGOS E ESTILOS DE LIDERANÇA
NAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos,
para obtenção do título de mestre em
Educação.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Maria
Moschen Nascente**

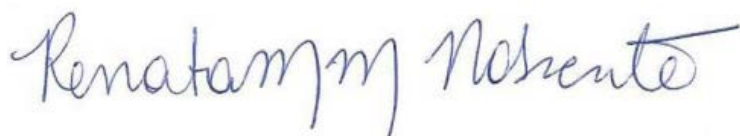
**SÃO CARLOS - SP
2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Shirley Aparecida Gava, realizada em 24/08/2022.

Comissão Julgadora:



Prof.^a Dr.^a Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar)

Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Nogueira Oliveira (UNIFAL)

Prof.^a Dr.^a Gleidylucy Oliveira da Silva (UFSCar)

Agradeço à CAPES pela possibilidade de desenvolver esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao meu esposo, Marcos, meu amigo, aliado e cuidador, que foi capaz de inúmeras renúncias, mantendo-se ao meu lado em isolamento prolongado durante esta árdua caminhada, em favor do meu crescimento e da minha maturidade acadêmica, e com quem compartilhei momentos de alegria, tristeza e ansiedade, para que juntos chegássemos até aqui. Dedico-o a você, por toda paciência, compreensão, carinho e amor.

AGRADECIMENTO

É com imenso carinho que agradeço às professoras Maria Elisa e Lucy, que prontamente me apontaram caminhos, possibilidades e compartilharam comigo os seus conhecimentos para o fortalecimento das relações democráticas e plurais no universo acadêmico, principalmente neste contexto de pandemia de Covid-19, de isolamento e de profundo retrocesso democrático.

Igualmente, agradeço a oportunidade ímpar de ser orientada pela Profa. Renata, profissional que me inspira e me mobiliza com ações profissionais e humanizadas e também me conduziu para o DEFORGES, na busca incessante da práxis e da manifestação da gestão democrática na perspectiva dos Direitos Humanos e no enfrentamento e superação das adversidades escolares cotidianas.

Aos amigos de sempre, que compreenderam minhas ausências na busca do meu sonho possível, sou imensamente grata pela forma acolhedora como me apoiam, me advertem, me acolhem e me fazem acreditar nos sujeitos coletivos e individuais.

A minha mais recente companheira de estudos e de profissão, Rachel, agradeço pelos momentos de debate e de solidariedade no percurso desta trajetória estudantil e pessoal. Em especial, sou grata à Camila, que me desafiou à beira do tanque de areia a arriscar e enviar este projeto, e à querida Juliana, minha amiga irmã, por me fazer persistir, a quem me alio nos enfrentamentos, nos desafios profissionais e sigo partilhando os sorrisos e certa dose de otimismo e esperança com sua companhia e amizade sincera.

Enfim, a todos que estão próximos ou distantes e me cercam e me mobilizam, obrigada pela luz que irradia meu ser e expande os meus horizontes.

Entendimento não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fático, e sim, um processo recíproco de convencimento que coordena as ações dos distintos participantes motivados por meio de razões. Entendimento significa a comunicação endereçada a um acordo válido ((HABERMAS, 1999, p. 500).

RESUMO

Esta investigação foi realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES. O tema em que se insere é a gestão democrática das escolas públicas, tendo como objeto as diferentes formas de provimento de cargos de gestor escolar, nos diversos sistemas escolares existentes em nosso país, e as relações entre essas formas e os estilos de liderança por eles exercidos nas escolas. A investigação foi realizada no sentido de problematizar a seguinte questão: quais as relações entre formas de provimento de cargos/funções de direção e estilos de liderança escolar? Desse modo, o objetivo geral foi identificar as formas de provimento para cargo/função do gestor escolar e os estilos de liderança próprios desses profissionais no ensino fundamental. O objetivo específico foi esclarecer essas relações no que diz respeito às práticas de gestão escolar, referenciadas nas publicações digitais nacionais, baseadas em pesquisas empíricas, nas bases de dados digitais SciELO – *Brasil*, *Google Acadêmico*, Portal de Periódicos da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, entre os anos de 2011 e 2021. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa e exploratória em educação, tendo como método a pesquisa bibliográfica e como técnica a análise de conteúdo. O instrumento utilizado para tratamento e organização dos dados foi o software MAXQDA 22. Dentre os resultados obtidos, destaca-se a predominância do estilo gerencial de liderança independentemente das formas de provimento de cargos/funções de gestão levantadas nesta pesquisa e o fato de que as práticas desses profissionais têm priorizado aspectos burocráticos e administrativos do cotidiano escolar. Desse modo, os gestores escolares, como líderes institucionais natos, ao desconsiderarem outras lideranças e negligenciarem a importância dos colegiados e da participação social na tomada de decisões, têm contribuído para a manutenção de estruturas organizacionais impermeáveis, não apenas dificultando e/ou impedindo que a democracia escolar manifeste-se, como também mantendo a sobrecarga da hierarquia sobre as relações entre os diferentes agentes escolares e reforçando formas individualizadas de poder e ações autoritárias nas escolas públicas.

Palavra-chave: Formas de provimento de cargo/função de diretores. Estilos de liderança. Práticas de gestão escolar. Gestão democrática da escola pública.

ABSTRACT

This investigation was carried out within the scope of the Study and Research Group on School Organization: Democracy, Human Rights and School Administrators' Development – *DEFORGES*. The theme in which it is inserted is the democratic management of public schools, having as object the different ways of filling the positions of school principals, in the different school systems existing in Brazil, and the relationships between these ways and principals' leadership styles. The investigation was carried out in order to problematize the following question: what are the relationships between forms of provision of principals' positions/functions and school leadership styles? Thus, the general objective was to identify the forms of provision for the position/function of school principals and their leadership styles. The specific objective was to clarify these relationships, with regard to school administration practices, referenced in national digital publications, derived from empirical research, in the digital databases SciELO - Brazil, Google Scholar, *Portal de Periódicos da CAPES* and *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, between the years 2011 and 2021. Methodologically, it is a qualitative and exploratory investigation in education, having the bibliographic research as method and the content analysis as technique. The instrument used to process and organize the data was the MAXQDA22 software. Among the results obtained, the predominance of the managerial style of leadership stands out, regardless of the forms of provision of principal manship positions/functions raised in this research, so the practices of these professionals have prioritized bureaucratic and administrative aspects of everyday school life. In this way, school principals, as expected institutional leaders, by disregarding other leaders, as well as by neglecting the importance of collegiate and social participation in decision-making, have contributed to the maintenance of impermeable organizational structures, not only hindering and/or preventing school democracy from manifesting itself, but also maintaining the hierarchy overload on the relationships among diverse school agents, thus reinforcing individualized forms of power and authoritarian actions in public schools.

Keywords: Ways of filling the principals' positions/functions. Leadership styles. School administration practices. Public school democratic administration.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Primeira busca por descritores	85
Tabela 02: Segunda busca por descritores	86
Tabela 03: Terceira busca por descritores	87
Tabela 04: Sistematização do material pelo título	89
Tabela 05: Universo da análise	92
Tabela 06: Categorização dos sujeitos e das escolas	100
Tabela 07: Síntese da avaliação sobre o provimento de cargo/função do gestor escolar por indicação/nomeação	105
Tabela 08: Síntese da avaliação sobre o provimento de cargo/função do gestor escolar por concurso	106
Tabela 09: Primeira parte da síntese da avaliação sobre o provimento de cargo/função do gestor escolar por eleição direta	108
Tabela 10: Segunda parte da síntese da avaliação sobre o provimento de cargo/função do gestor escolar por eleição direta	110
Tabela 11: Síntese do estilo de liderança gerencial/gerencialismo dos gestores	115
Tabela 12: Síntese do estilo de liderança transacional dos gestores	117
Tabela 13: Síntese do estilo de liderança instrucional dos gestores	118
Tabela 14: Síntese do estilo de liderança distribuída dos gestores	119
Tabela 15: Síntese dos professores sobre o estilo de liderança gerencial/gerencialismo dos gestores	121
Tabela 16: Síntese dos professores sobre o estilo de liderança instrucional dos gestores	123
Tabela 17: Síntese dos professores sobre o estilo de liderança transformacional dos gestores	126
Tabela 18: Síntese dos professores sobre o estilo de liderança distribuída dos gestores	129
Tabela 19: Síntese das práticas de gestão escolar gerenciais dos gestores	132

Tabela 20: Síntese das práticas de gestão escolar burocráticas dos gestores	135
Tabela 21: Síntese dos professores sobre as práticas de gestão escolar emancipatórias dos gestores	137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Interfaces do <i>software</i> MAXQDA	97
Figura 02: Panorama dos sujeitos pesquisados	101
Figura 03: Formação profissional dos participantes	102
Figura 04: Provimento ao cargo/função de gestor escolar	105
Figura 05: Estilos de liderança dos gestores	114
Figura 06: Estilos de liderança gestora - segundo os professores	121
Figura 07: Práticas de gestão escolar informadas pelos gestores	132
Figura 08: Comparação das práticas de gestão escolar	137
Figura 09: Relações entre provimento (indicação), estilos de liderança e práticas de gestão - dados dos gestores e dos professores	139
Figura 10: Relações entre provimento (concurso), estilos de liderança e práticas de gestão - dados dos gestores	141
Figura 11: Relações entre provimento (eleição), estilos de liderança e práticas de gestão - dados dos gestores e dos professores	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Produções selecionadas entre 01/01/2011 e 31/07/21	90
Gráfico 02: Tipos de produções selecionadas e percentual por descritor entre 01/01/2011 e 31/07/2021	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Práticas de Gestão Escolar - segundo Barroso (1995); Pateman (1992); Nogueira (2011); Nascente, Conti e Lima (2018)	58
Quadro 02: Formas de Provimento - conforme Drabach (2018), Paro (2003), Mendonça (2000), Dourado (2001), Souza (2007), Arroyo (1979), Félix (1984)	65
Quadro 03: Estilos de Liderança - sinopse baseada nos estudos de Bush e Glover (2014); Robbins, Judge e Sobral (2010); Leithwood e Sun (2009)	78
Quadro 04: Eixo e categorias das práticas de gestão escolar para análise do corpus - segundo Bardin (2011)	93
Quadro 05: Eixo e categorias do provimento de cargo/função e dos estilos de liderança para análise do corpus - fundamentado em Bardin (2011)	95

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Professores de Administração Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
CC	Conselhos de Classe
CE	Conselhos Escolares
CME	Conselho Municipal de Educação
CF	Constituição Federal
GE	Grêmio Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	A escola pública, um espaço plural e democrático	21
2.2	As políticas públicas e o contexto da democratização	25
2.3	O desenvolvimento da gestão escolar no cenário nacional	31
2.3.1	Práticas de gestão escolar	47
2.3.2	Práticas de gestão escolar burocrática, gerencialista e emancipatória	53
2.3.3	Formas de provimento de cargos/funções de gestão escolar	60
2.4	Liderança e gestão, elementos interdependentes	66
2.4.1	Estilos de liderança	73
3	METODOLOGIA	80
3.1	Pesquisa bibliográfica	80
3.2	Método	83
3.3	Análise de Conteúdo	91
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	99
4.1	Análise das formas de provimento de cargo/função dos gestores	104
4.2	Análise dos estilos de liderança gestora em relação às diferentes formas de provimento	111
4.3	Análise das práticas de gestão escolar nas diferentes formas de provimento	131
4.4	Relações entre formas de provimento, estilos de liderança e práticas gestoras	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A – SISTEMATIZAÇÃO DO REFERENCIAL/CORPUS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO	162
	APÊNDICE B – LISTA DE CÓDIGOS	164

1 INTRODUÇÃO

Ao introduzir esta dissertação, apresento um relato pessoal que trata de aspectos importantes na construção da minha identidade, no meu reconhecimento como sujeito¹ histórico e na escolha do meu objeto de pesquisa.

Sou menina da roça, cresci construindo interações, explorando possibilidades e valorizando a beleza da vida nos singelos detalhes: ao lado da pia, na qual a vovó preparava a coalhada e eu aguardava ansiosa pela degustação; nos ombros do meu avô, com seu exuberante chapéu, cantarolando no ritmo do tic-tac do relógio de bolso, a passos longos para chegar à lavoura e contando incríveis e contagiantes histórias; no riacho gelado, em meio aos lírios do brejo, com uma imensa peneira pescando girinos como se fossem peixes suntuosos, para adornar o pequeno aquário de garrafa plástica; escondida entre as sacas de grãos, para não ser encontrada na brincadeira de esconde-esconde; fugindo das bicadas das aves alimentadas e recolhidas aos seus poleiros, após ciscarem o dia todo pelo quintal da casa e serem tocadas da horta, minha fantasiosa casa encantada, com alimentos frescos e fartos, retirados dos extensos canteiros; nos retalhos da palha, material perfeito separado para confeccionar e jogar peteca nos fins de semana; no barulho da máquina de costura, conduzida por pés habilidosos que moldavam as requeridas chinchas, responsáveis pela minha inserção nas contagens e nos agrupamentos; e também nas pilhas de envelopes de cartas, instrumentos mágicos enviados pelos amigos distantes, protagonistas na minha inclusão no mundo da leitura e escrita, quando eu nem considerava o que eram gêneros textuais e descritores.

Nessa intensa infância, também descobri a escola, o famoso “pré”, a princípio em uma instituição não governamental, da qual me recordo do cheiro forte do álcool no mimeógrafo; do meu crachá personalizado com letras colossais; dos retângulos da

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores - DEFORGES, em uma decisão coletiva, optou por utilizar a generalização dos gêneros com base na norma culta da língua portuguesa. Portanto, todas as vezes quando tratarmos de um coletivo (professores, diretores, alunos, trabalhadores da educação, pais), estaremos abarcando todos os gêneros. Entendemos e destacamos a necessidade de buscar a igualdade entre os gêneros, bem como lutar por um mundo menos machista e homofóbico e mais igualitário. Dessa maneira, procuramos utilizar, quando possível, palavras neutras como estudantes, gestão, diretoria, administração, dirigentes, entre outros.

amarelinha pintados pelos adolescentes órfãos; da minha agilidade com o bambolê; do caderno pautado com seus inúmeros pontilhados preenchendo esculturas em suas páginas; e da minha transição para a escola de ensino fundamental.

Dessa mudança, ainda restaram algumas marcas, tais como o primeiro dia ao chegar perdida na multidão e ser conduzida ao final da fila pela gestora, a fim de seguir meu destino; as vezes que relutei em seguir a professora preocupada em desenvolver meu lado destro, acertar a posição do meu caderno e desconsiderar minha habilidade canhota; a pacienciosa professora que me ensinou o valor das horas, dos minutos e dos segundos, com o relógio de pulso verde, analógico, nas mãos; e a professora de artes que rasgou meu caderno de cartografia, registrou a primeira nota insuficiente no meu boletim e afastou-me da trigonometria e da física.

Ademais, rememoro o agente educacional batendo corda nos intervalos, a bibliotecária com voz mansa carimbando, semanalmente, minha carteirinha de livros, o professor de ciências inserindo-me nos debates e assembleias como representante da turma e tratando da importância da politização, bem como a professora de Educação Física, entregando os uniformes para os jogos e brincadeiras, discorrendo sobre rotina, regras e fortalecendo os desafios da história e do dia a dia com maestria. Certamente, ela foi uma das principais responsáveis pela minha inserção no esporte e na docência, cujas lembranças reportam-me a alguém contagiante, intensamente amorosa, disposta a propor diferentes aprendizagens e a nos fazer refletir a respeito do mundo da vida.

Já no universo adulto, concluí com muita dificuldade o ensino superior, tornei-me funcionária pública e, ao assumir o cargo como professora efetiva, também não encontrei a escola alegre, segura e humanizada que persegui na minha infância; ao invés disso, deparei-me com um ambiente de distanciamento, vulnerabilidade, injustiças, rotatividade, evasão, segregação e relativa indiferença com o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Cercada de expectativas e possibilidades, eu, a menina simples, cheia de memórias afetivas, passei a requerer uma escola viva não apenas na rotina das minhas aulas, mas também em outros espaços, como nas representações estudantis, nas reuniões e assembleias sindicais, nos diversos colegiados: Associação de Pais e Mestres (APM), Conselhos Escolares (CE) e Conselho Municipal de Educação (CME), persistindo na garantia dos direitos coletivos, nas condições e qualidade educacionais

e na segurança das participações, em espaços dialógicos coletivos, que podem levar ao desenvolvimento da cidadania e à emancipação social.

Profissionalmente, tive a oportunidade de assumir, por designação, a gestão de duas escolas públicas de ensino fundamental por período determinado. Busquei restaurar uma escola que fosse de todos, para todos e com todos, circunstâncias que também me conduziram à universidade pública para cursar o curso de especialização oferecido pelo MEC – Escola de Gestores. Pude, assim, conhecer um espaço propício para o fortalecimento da minha prática, na expectativa de persistir, mobilizar, envolver os sujeitos na (re) construção da democracia escolar, tão necessária e urgente para uma sociedade carente de ações democráticas e horizontalizadas.

Interessada na minha ação educativa, segui fortalecendo minha prática com a participação e o envolvimento pleno da comunidade na sala regular e, igualmente, despertei para o mestrado, um sonho muito distante, até então.

Em um contexto de sistema municipal de ensino, no qual muito ansiou-se pela mudança de atribuição de cargos de direção por meio de concurso público – ao invés da nomeação orientada pela política partidária vigente ou da forma mista (eleição, seguida de lista tríplice), também praticada no período de 2001 a 2004, interessei-me em compreender as relações entre o provimento de cargo/função e estilos de liderança nas práticas de gestão escolar.

Desse modo, justificamos a relevância desta investigação, que tem o potencial de propor discussões acerca das mediações realizadas pelos gestores escolares em processos decisórios nas escolas, que podem tanto fortalecer como enfraquecer a inserção política e a própria cidadania dos diferentes agentes escolares. Assim, tivemos como premissa que o fato do gestor ser visto historicamente como líder institucional nato, em uma parcela significativa de escolas, pode tanto contribuir para diminuir como para aumentar os níveis de participação da sociedade civil nas decisões escolares, além de tornar-se um elemento essencial para a ampliação de espaços que permitam o compartilhamento de poder.

Decidimos, então, desenvolver esta investigação no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES. O tema em que se insere é a gestão democrática das escolas públicas, tendo como objeto as diferentes formas de provimento de cargos de gestor escolar, nos diversos sistemas escolares existentes em nosso país, e as relações entre essas formas e os estilos de liderança por eles

exercidos nas escolas, visto que, no desenvolvimento desta pesquisa não encontramos na literatura nacional relação configurada entre esses objetos e, desse modo, nos propusemos a construir esta ponte teórica. A pesquisa foi realizada no sentido de problematizar a seguinte questão: quais as relações entre formas de provimento de cargos/funções de direção e estilos de liderança escolar? Desse modo, o objetivo geral foi identificar as formas de provimento para cargo/função do gestor escolar e os estilos de liderança próprios desses profissionais no ensino fundamental. O objetivo específico foi esclarecer essas relações no que diz respeito às práticas de gestão escolar, referenciadas nas publicações digitais nacionais, relativas a pesquisas empíricas, nas bases de dados digitais *SciELO – Brasil*, *Google Acadêmico*, *Portal de Periódicos da Capes* e da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD*, entre os anos de 2011 e 2021.

Destarte, na segunda seção desta dissertação, dedicada ao referencial teórico, desenvolvemos na primeira subseção os princípios da escola pública, como um espaço plural e democrático, no qual abordamos as possibilidades de reprodução e alienação ou de transformação e emancipação, em um cenário educacional neoliberal, pois, dependendo da maneira como a escola orientará as suas práticas, principalmente os espaços e tempos de participação e de aprendizagem, pode contribuir tanto para reforçar a desigualdade como para fortalecer a redução do controle social e da participação democrática. Na segunda subseção, ao referirmo-nos às políticas públicas no contexto de democratização, apresentamos cenários que, fortalecendo cada vez mais a globalização por meio de ações educativas que coloquem a economia a serviço da sociedade e da justiça social, tornam-se balizadores da prioridade mercantil, resultando em uma frágil e débil organização escolar, e dos seus princípios democráticos. A terceira subseção discorre sobre as diferentes práticas de gestão escolar, burocráticas, gerencialistas, emancipatórias e as três principais formas de atribuição de cargos/funções de gestão escolar: nomeação política, concurso público e eleições. A quarta subseção debate estilos de lideranças e formas de gestão escolar na perspectiva da interdependência.

Dedicamos a terceira seção à metodologia utilizada no desenvolvimento desta investigação. Optamos pela abordagem qualitativa e exploratória de pesquisa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O principal método empregado foi a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; LIMA; MIOTO, 2007) e, para tratar e analisar os dados levantados, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin

(2011), nas fontes textuais empíricas, mediante o refinamento dos resultados, após a definição do *corpus* (universo da análise) que reúne nove produções nacionais.

Na quarta seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, por meio da análise das formas de provimento de cargo/função de gestores escolares. A seguir, analisamos os estilos de liderança gestora e também as práticas de gestão contextualizadas nas diferentes formas de provimento. Encerramos a seção relacionando formas de provimento, estilos de liderança e práticas gestoras.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos as formas de provimento e os estilos de liderança diretamente relacionados e essenciais para práticas gestoras propiciadoras da participação democrática de todos os agentes escolares, da qual depende, em parte, a qualidade social da educação, visto que uma gestão escolar adequada à realização de objetivos educacionais e em conformidade com as camadas trabalhadoras precisa superar os interesses divergentes e alheios à comunidade escolar e assumir sua responsabilidade social.

Desse modo, compreendemos que o gestor escolar deve prever em suas práticas mecanismos que facilitem e estimulem a participação de estudantes, famílias e da comunidade em geral nas decisões tomadas nas escolas. Isso significa que, como líder nato pelo seu poder de mediar e influenciar a cultura organizacional, o gestor é essencial para romper ou perpetuar a estrutura escolar quase que totalmente impermeável a qualquer forma de participação da comunidade escolar, motivo pelo qual se torna relevante a consciência e o acesso ao conhecimento das diferentes e possíveis possibilidades de liderança, a começar pela distribuição de poder na organização escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentamos o referencial teórico utilizado, para contextualizar e desenredar os conceitos em que nossa pesquisa está fundamentada, com a finalidade de identificar as formas de provimento para os cargos/funções de gestor escolar e possíveis estilos de liderança. A intenção é estabelecer conexões entre esses dois aspectos nas práticas de gestão das escolas públicas, mediante a participação e a autonomia, a fim de problematizar a questão norteadora da pesquisa, que diz respeito às relações entre provimento de cargos/funções e estilos de liderança próprios do gestor nas práticas de gestão escolar.

Assim, julgamos fundamental, na primeira subseção, esclarecer qual é nosso ideal de escola pública, entendendo-a como um espaço plural e democrático, no qual se dá a articulação entre determinações legais, políticas públicas e gestão escolar em prol de uma educação de qualidade social. Nesse sentido, as práticas de ensino e de gestão podem ser compreendidas como encaminhamentos para a transformação da sociedade em que vivemos, tendo em vista a superação de discriminações e desigualdades. Para que alcancem esse objetivo, as práticas de gestão escolar devem orientar ações permeadas pelos princípios da autonomia e da participação.

2.1 A escola pública, um espaço plural e democrático

Ao tratarmos sobre a escola pública e suas perspectivas para o enfrentamento ou reprodução da alienação, de acordo com as tensões neoliberais que fazem parte da realidade nacional, entendemos que este “[...] sempre será um debate vivo, inacabado, evasivo, pois reflete o caráter aberto, plural e dinâmico da sociedade e cultura, que, no plano da educação, exige respostas flexíveis, com diálogo e certa dose de relativismo, ainda que claras” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 29).

Para Lima (2018), isso pode advir das distintas experiências e dos agenciamentos da cidadania à medida que aumentam os países democráticos, pois a qualidade da democracia e da educação associam-se à sociedade e ao contexto de cada realidade. Assim como o destino de uma sociedade não existe fora dela, nenhuma ordem social realiza-se externamente à produção humana.

Conseqüentemente, desde o século XVI, para algumas sociedades ocidentais

modernas fundamentadas nos ideais de igualdade, liberdade e participação, objetivando tratar o povo de forma igualitária, a democracia tornou-se uma forma de organização política e social e, nessa perspectiva, aderimos à definição do conceito de democracia proposto por Toro (2005, p. 9), como uma “[...] cosmovisão: como um modo de ver a vida e de estar no mundo” e que, ao ser compartilhada, não se ampara sobre leis, mas converte-se numa decisão da sociedade para produção de coerência de pensamento e de ação, por meio de fundamentos éticos na construção de um ideal democrático – assertiva pertinente e indispensável no atual contexto de retração da vida participativa e de exacerbada individualização.

No Brasil, esse movimento social materializou-se na Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), criando significativa expectativa de que a cidadania atingiria novos âmbitos, assim como as demandas da população majoritária seriam atendidas pelo Estado com a sua democratização. Contudo, a própria divisão social de classes conservou a separação entre o Estado e a sociedade e, ao manter a definição dos processos participativos fragmentados, o poder estatal assegurou e, em certa medida, preveniu-se de que a ampliação participativa incidisse na instabilidade do sistema vigente (PATEMAN, 1992).

Não negamos os grandes avanços no campo dos direitos fundamentais, como a moradia, a alimentação, a educação, a saúde, o fim da repressão política e a contribuição do direito ao voto livre para escolha da classe política, no entanto ainda faltam intervenções para que os interesses das classes populares sejam amplamente defendidos e contemplados pelos nossos representantes políticos, a fim de cumprirem a democracia plena, para além de uma ordem ou uma visão política.

No cenário nacional vigente, à medida que o eleitor tem direito ao voto, mas não participa das decisões entre governantes e governados durante os seus mandatos, investe-se de uma cidadania abstrata, na qual a desigualdade do poder político converte-se numa fatalidade para quaisquer intenções democráticas genuínas, já que a sua centralidade reside na democracia participativa (PATEMAN, 1992).

Em vista disso, compreendemos a materialização da participação plena nos processos decisórios como um exercício essencial, incessante e progressivo para atingir sua finalidade educativa, política e democrática, pois “quanto mais os indivíduos participam, mais bem capacitados eles se tornam para fazê-lo [...]” (PATEMAN, 1992, p.61). Nessa conjuntura participativa de poder compartilhado, os

sujeitos podem assumir não apenas uma nova perspectiva perante o voto, mas também tornar essa prática uma oportunidade abrangente para a sua educação cidadã, para o fortalecimento da sua segurança deliberativa e para a construção da democracia educacional, se esse for um exercício estabelecido nas e para as escolas públicas.

No Brasil, há um reconhecimento de que a cidadania é incompleta, os direitos permanecem na esfera formal, e, na prática, há uma negação do Estado de direito. Além disso, a crise da sociedade atual também coloca em situação de incerteza a função da escola nesse cenário neoliberal de transformações mundiais econômicas, políticas, sociais e culturais. Desse modo, para Drabach:

Numa sociedade capitalista e classista como a brasileira, a superação das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade democrática passam necessariamente por um processo formativo e de conscientização para o qual a escola contribui de maneira muito significativa, pois é o local, por excelência, de formação (DRABACH, 2011, p. 101).

Segundo Apple (2006), escolas são instrumentos, dos mais soberanos, para manutenção ou enfrentamento do poder. Por consequência, suas formas de controle ou organização determinam os meios de acesso à economia, à cultura e ao poder. Acima de superar a educação familiar e religiosa, priorizadas no século XVIII, a escola, em virtude das transformações sociais, advém do fortalecimento da sociedade industrial e da organização do Estado nacional, como promessa de desenvolvimento e aumento da cultura para atender a grupos determinados e interesses hegemônicos. Nesse sentido:

Pelo fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública e regulada pelo Estado, é também um ponto de conflito, já que em muitos países se questiona seriamente o quanto o Estado está ou não organizado o suficiente para trazer benefícios à maioria de seus cidadãos (APPLE, 2006, p. 7).

Da mesma forma, Paro (2008) define a escola como uma agência estatal, servindo aos interesses do mercado e da lógica capitalista e compartilhando valores ideológicos e reprodutores de tecnicismo. Infelizmente, são cada vez mais crescentes políticas educacionais brasileiras regidas pelas posições de poder que nada contribuem para o saber sistematizado ou para a apropriação do conhecimento existente. Para Apple (2006, p. 25), “quaisquer que sejam os objetivos e os resultados, porém, teremos pessoas de verdade ou recebendo ajuda ou sendo prejudicadas em

nossas escolas”.

O neoliberalismo e o neoconservadorismo controlam não apenas a educação, como também as políticas de desmantelamento dos projetos sociais e econômicos destoantes de uma educação mais crítica e democrática. Para o enfrentamento dessa ameaça, é preciso revitalizar as funções da escola pública como um direito, concentrada no bem comum e, como afirma Apple (2006, p. 14), “[...] dar atenção a formas mais substanciais de participação coletiva e, da mesma forma, dedicar recursos para incentivar tal participação”, para emergir possibilidades concretas de enfrentamento a essa ordem conservadora.

Conforme expõe Lahuerta (2020), atualmente, apropriamo-nos de uma cultura utilitária e imediatista, centrada na aceleração, no padrão produtivo e tecnológico propiciador de uma educação insuficiente, isolando o conhecimento útil do conhecimento inútil e sustentando a vitória da economia sobre todos os outros aspectos da vida. Nesse contexto, ao reduzirmos o papel da escola, pressupomos que ela deixe de ser referência para os projetos de formação humana quando, eticamente, nega ou não cumpre o seu papel social e cultural rumo à consciência dos direitos constitucionais, e também não avança em direção à democratização do espaço público com vistas à igualdade, à universalidade sob o alicerce dos direitos humanos, condição indispensável para uma sociedade democrática.

É preciso que a escola pública construa urgentemente sua autonomia, o que exige atores sociais independentes e participativos no seu interior, a começar pelo seu gestor, já que a gestão escolar não é qualquer tipo de gestão, mas, por imposição da própria CF (BRASIL, 1988), tem como prerrogativa a gestão democrática, o aumento da participação da sociedade civil nos processos de tomada de decisão em relação às políticas públicas e a ampliação dos espaços públicos que permitam o compartilhamento de poder.

Por conseguinte, ao legitimar a noção de um projeto democrático como um projeto educativo, Toro (2005) nos remete e fortalece ainda mais as escolas e a educação pública, visto que nelas, e a começar por elas, é que se origina e desdobra o exercício para a democracia e para o interesse coletivo, o que acrescenta e assegura o autor, requer tomada de decisões e participação em todas as esferas horizontalmente. Portanto, esse exercício precisa ser aprendido, compartilhado e mediado racionalmente, tanto nas atividades-fim como nas atividades-meio (organização e funcionamento da escola) para se atingir os seus objetivos previstos

(PARO, 2008).

Compreendemos que a escola é um espaço para transmissão cultural, bem como é um local de reconstrução crítica, nem por isso negamos que a escola seja um aparato do Estado, submetida à lógica econômica e neoliberal, um espaço burocratizado. Não obstante, ela pode, dentro dos seus espaços e da mediação do trabalho pedagógico, levar coletivamente a processos de diálogo e entendimento na tomada de decisões para a educação de qualidade. Desse modo, “os conceitos de autonomia, de descentralização e de participação devem ser entendidos em ruptura com o processo de ressemantização neoliberal que vem ocorrendo nas últimas décadas” (LIMA, 2006, p. 31).

Não é possível conceber a participação fora da prática social, portanto, superar a burocracia instituída publicamente requer mobilização social, formação e organização de cidadãos para a plena participação (PATEMAN, 1992). Se não for na escola, pela mediação gestora, esse espaço de discussão e deliberação não existirá. É a educação que forma a consciência política do seu cidadão, fortalece a sociedade civil, colabora para a libertação, para uma sociedade emancipada e democrática.

Assim sendo, qualquer que seja o caminho que venham a tomar as políticas públicas dirigidas à superação da atual escola básica, há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua singularidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política (PARO, 2015, p. 92).

A esse respeito, seguiremos na próxima subseção, destacando as políticas públicas educacionais como balizadoras da prioridade mercantil e resultado da frágil e débil organização escolar e dos seus princípios democráticos, ao fortalecer cada vez mais a globalização e destituir-se de ações educativas que coloquem a economia a serviço da sociedade e da justiça social.

2.2 As políticas públicas e o contexto da democratização

Nas últimas décadas, o processo de globalização provocou inúmeras mudanças sociais, políticas e culturais que transformaram a sociedade e, conseqüentemente, o modo como a educação passou a ser gerida. Tais mudanças implicam em “pensar o país como um todo, com políticas públicas que garantam a democratização da educação tanto na oferta e na qualidade quanto na gestão do

processo” (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012, p. 571).

Atualmente, o modo como a escola organiza-se para implantar as políticas públicas, frequentemente aliada aos interesses políticos e econômicos, enreda estratégias de modernização e incessantes buscas por sistemas de ensino mais eficientes e eficazes que omitem os constituintes fundamentais de uma educação voltada à transformação social, mais igualitária, disposta a garantir o direito dos cidadãos e o exercício da cidadania.

Com isso, permanece a máxima de que, “em geral, os problemas que ocorrem no sistema educacional não são de caráter pedagógico, mas têm características predominantemente econômicas, sociais, culturais e políticas” (SANDER, 1985, p. 42). Por esse motivo, no Brasil, não é possível pensar em cidadania sem antes dar aos sujeitos “capacidade para criar ou modificar, em cooperação com outros, a ordem social na qual quer viver, cujas leis vai cumprir e proteger para a dignidade de todos” (TORO, 2018, p. 52). Nessa direção, apresenta-se:

Um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Nesse movimento, ao tratarmos dos processos de gestão escolar, ainda que a CF (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) tenham normatizado a sua democratização, estudos apontam que a ausência do seu disciplinamento motivou a sua inserção na Meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) ao estabelecer o compromisso de que, no prazo de dois anos, o Estado brasileiro deveria:

Assegurar condições [...] para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Isso consolida uma perspectiva histórica de valorização da gestão democrática e implica em desafios e embates para que a administração e a liderança educacional

se efetivem nas escolas democraticamente, em prol de uma educação de qualidade para todos.

É notório que, desde a década de 1980, a qualidade centrada na eficácia e na eficiência tornou-se o centro das reformas educacionais, contudo seus parâmetros não deveriam subordinar-se à economia e organizarem-se a seu serviço, mas deveriam ser direcionados à formação da cidadania, dos valores democráticos e da solidariedade social.

Por isso, ressaltamos a necessidade de fundamentar o próprio processo de gestão e de liderança que, ao invés de assumir a posição de representante do Estado, poderia coordenar a dinâmica dos sistemas de ensino no sentido de contemplar diretamente as escolas, articular as diretrizes, as políticas educacionais públicas e as ações administrativas compartilhadamente para a equidade no ambiente educacional. Dessa forma, seria possível romper com a soberania e distribuição hierárquica de poder, além de contribuir nas lutas sociais pela democratização estatal e pela tomada de decisões coerentes com a cosmovisão democrática (TORO, 2005).

Ademais, com o complexo contexto da pandemia de Covid-19, principalmente na educação básica, tornou-se essencial investir na consolidação e no fortalecimento das relações éticas e práticas de gestão democráticas para o bem-estar da sociedade e para a qualidade social das ações pedagógicas presenciais nas escolas brasileiras, no sentido de reduzir as desigualdades socioeconômicas vigentes, a contar pelo acesso às tecnologias, um dos grandes desafios da educação, já que o seu alcance, para o ensino e a garantia da aprendizagem dos estudantes, transformou-se em uma polêmica e uma fatalidade.

É inegável que esse momento de globalização e crise sanitária marca a dependência do uso de tecnologias, a expansão das telecomunicações, a redução dos limites entre os países com a proximidade e integração capitalista, mas, preponderantemente, aponta alterações na maneira de organizar a sociedade e a escola, pois a lógica mercadológica começou a fazer parte do ambiente escolar, ainda mais fortemente. Portanto, “a generalização dessas novas tecnologias, [...] significa também a consagração da lógica econômica, a intensificação das desigualdades e o abalo dos sistemas de proteção social” (LAHUERTA, 2020, p. 371).

De acordo com os dados da PNAD (IBGE, 2018), cerca de 15 milhões de lares, ou seja, 20,9% das moradias brasileiras, não dispõem de acesso à internet. Em contrapartida, das 79,1% residências que têm acesso à rede, em 99,2% a conexão é

realizada via telefone celular, que além de um meio limitado, em muitos domicílios é o único aparelho existente, compartilhado por diversos membros da família. Não obstante, os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil (CETIC, 2019)² demonstram que 11% das crianças e adolescentes de nove a 17 anos não têm acesso à tecnologia, o equivalente a três milhões de pessoas, expressos em números. Além do mais, 1,4 milhão de estudantes jamais acessou qualquer ferramenta tecnológica.

Esses números alarmantes, antes e durante a pandemia de Covid-19, reforçam a exclusão social, a negação da oferta educacional centrada na qualidade social (SILVA, 2009) e a escassez de uma gestão escolar democrática para a sociedade (PARO, 2017). Aliadas a tudo isso, as práticas gestoras carecem de um olhar atento, empático, afetivo, além da escassez da versatilidade e da liderança para enfrentar as desigualdades não apenas tecnológicas, mas também nas diversas formas de interações sociais, já que, segundo dados da pesquisa realizada pela Fiocruz (2020), entre março e abril de 2020, já havíamos somado mais de 610 milhões de mortes no país, o que afeta diretamente as escolas públicas brasileiras.

Compreender a pandemia, bem como seus impactos nas políticas sociais, é revelar o contexto mais amplo de reprodução social no qual estamos inseridos, uma relação dialética entre as mudanças da natureza e dos aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e educacionais. Logo, Harvey afirma:

O capital modifica as condições ambientais de sua própria reprodução, mas o faz num contexto de consequências não intencionais (como as mudanças climáticas) e contra as forças evolutivas autônomas e independentes que estão perpetuamente remodelando as condições ambientais. Deste ponto de vista, não existe um verdadeiro desastre natural. Os vírus mudam o tempo todo. Mas as circunstâncias nas quais uma mutação se torna uma ameaça à vida dependem das ações humanas (HARVEY, 2020, p. 15).

Similarmente, consideramos a cidadania um arquétipo capaz de mudar a educação, ao comprometer-se com a formação de sujeitos democráticos e com o desenvolvimento de uma cultura firmada na democratização do pensamento, dos sentimentos, das ações e também capaz de conceber o contexto escolar como um espaço de mobilização e significância social (PACHECO, 2010; SILVA JR, 2015), se bem orientado pela gestão e liderança democrática e emancipatória.

Nesse caminho, a democracia:

² <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>

É um compromisso ético e político, ela também é um compromisso educativo, pois a educação é indissociável da dimensão ética e política das relações humanas. Por isso o projeto democrático é, também, um projeto educacional (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018, p. 14).

Diante do momento histórico que estamos vivendo, nossa preocupação assenta-se ainda mais nas ações humanas, articuladoras das políticas públicas educacionais, porque a democratização da gestão escolar tornou-se o promissor e viável caminho na proposição do diálogo e na busca da unidade na diversidade. Paro (2015, p. 29), igualmente, apresenta que “se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas”.

As práticas democráticas podem manifestar não somente os entraves, mas as perspectivas da gestão da escola pública nacional, já que há uma nova ordem imposta à humanidade e não vamos “nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas” (GALLO, 2008, p. 49).

Regularmente, as estruturas de gestão e lideranças têm sido marcadas pela centralização de poder, arbitrariedade, burocracia e hierarquia, cujos efeitos incidem em conceitos com conotações diversas e, por vezes, conflitantes ao vincularem-se à gestão burocrática e gerencialista. Em vista disso, há exigência de políticas públicas que assumam a educação democrática, de acordo com os princípios constitucionais, e não a mantenham como mercadoria, como vem ocorrendo atualmente.

Diante disso, defendemos que um projeto será democrático à proporção que se voltar para a formação de cidadãos democráticos, posto que, para materializar-se, precisa igualmente de uma gestão e do desenvolvimento de uma liderança que exceda a lógica mercantilista e adentre a lógica do direito educacional como um bem público, um bem comum (SILVA JR, 2015).

Distinta da racionalidade neoliberal que se utiliza das políticas públicas elaboradas pelo setor privado, com o objetivo de manipular a educação em favor do crescimento econômico e do capitalismo (THIESEN, 2014), a gestão democrática e a liderança participativa e emancipatória requerem práticas de diálogo e relação horizontalizada com a comunidade (DRABACH; SOUZA, 2014), participação em sentido pleno nos processos decisórios por parte de todos os envolvidos, fortalecimento da representatividade dos conselhos e dos grêmios estudantis com sua

referida autonomia (espaços deliberativos horizontalizados), e, ainda, o reconhecimento do papel das organizações não governamentais no cenário educacional. Contudo, a democratização da gestão e a descentralização das lideranças jamais desobriga o Estado mínimo das suas funções sociais, tampouco restringe a vida social e educacional à razão econômica.

A educação é um direito universal para o empoderamento da cultura (PARO, 2015) e, portanto, o Estado, como seu provedor, deveria orientar-se por convicções universalizantes e democráticas, e não conduzir a gestão e as atividades dos seus líderes para o cumprimento de tarefas reduzidas às orientações e aos objetivos de políticas públicas diretivas e interessadas no capitalismo. O Estado democrático institui direitos e decreta deveres, mas, ao violar o seu caráter público por interesses particulares, viola sua função básica de prover o bem comum. Por essa razão, o fato do ensino ser meramente estatal, e por ele ser mantido, não o torna público.

Não podemos negar que, no Brasil, a privatização da educação é uma realidade intensificada pela pandemia de COVID-19. No período da crise, as políticas educacionais assentadas na aparente neutralidade técnica de especialistas ressaltam cada vez mais os interesses privados de empresas, fundações e organizações nacionais e internacionais, pois:

Na ausência de diálogo com os principais envolvidos no processo (profissionais da educação, estudantes, funcionários da escola e famílias), não é possível caracterizar as decisões como coletivas e de interesse público (GALZERANO, 2021, p. 131).

Reforçamos que esse cenário de desorientação ligado à gestão escolar e à liderança não passam despercebidos. Contrariamente, asseguram modelos burocráticos e gerencialistas que permanecem expressivos, gerando ambiguidade nas práticas gestoras, nos caminhos, nas formas de agir e no componente técnico e empático, sistematicamente ignorado pela imensa maioria dos responsáveis por políticas públicas em educação, já que envolve “uma relação de convivência entre sujeitos, ou seja, uma relação autenticamente política [...]” (PARO, 2010, p. 772) e, consecutivamente, renuncia a afirmação e a valorização de todos como seres humano-históricos, co-intencionados à realidade e à emancipação.

Segundo Paulo Freire (2011), a democracia implica na mudança de atitude da elite e do povo, pois ambos constituirão a história política do país como sujeitos

transformadores. Trata-se, assim, de uma oportunidade pedagógica ou de uma práxis social, em conformidade com a construção de um mundo refletido conjuntamente com o povo.

Logo, a gestão da educação, se democrática e bem orientada, conduzirá à politização e à conscientização e, no seu melhor entendimento, às práxis sociais revestidas de reflexão radical, rigorosa e coletiva, no que diz respeito à realidade, resultando num processo permanente, porque a ação, depois de executada, deverá novamente ser refletida, com um novo projeto democratizante, no qual há uma nova reflexão contínua, dialogada e crescente. Caso contrário, dependendo dos caminhos trilhados pela gestão escolar e da influência exercida pelas lideranças escolares nos espaços organizacionais, ela seguirá perpetuando os interesses de seus colonizadores, interessados em manter a opressão de uns sobre os outros e a dependência do dominador, como explicamos na próxima subseção.

2.3 O desenvolvimento da gestão escolar no cenário nacional

Até meados dos anos de 1970, as reflexões teóricas com relação à gestão escolar voltaram-se à sistematização do conhecimento técnico e pragmático. Já nos anos de 1980 e 1990, com a redemocratização política, prevaleceu a crítica aos modelos vigentes e, atualmente, impera a influência do capitalismo na educação e na economia do nosso país, o que, de certa forma, revela o paradigma multidimensional da administração educacional, ao deslocar as noções empresariais para o campo educacional e reduzir a gestão da educação pública à lógica mercantilista (PARO, 2017).

Orientadas pelos mecanismos de gestão de empresas privadas, as reformas na Administração Pública, progressivamente intencionadas na garantia de maior responsabilidade e melhor desempenho na oferta de serviços públicos à população, centram-se na inserção de um enfoque gerencial (DRABACH, 2018) e, por intermédio dele, estabelecem maior autonomia, exigência de responsabilidade na execução das políticas governamentais, permitindo a desregulamentação, a flexibilização, a gestão por resultados e a concorrência (NOGUEIRA, 2011).

Compreendemos que as diversas interpretações conceituais e práticas da gestão escolar não são neutras, pelo contrário, “desempenham um papel político e

cultural específico, situado no tempo e no espaço” (SANDER, 2007, p. 14). Consequentemente, as escolas secularmente influenciadas pelo paradigma positivista e pela psicologia behaviorista, ainda hoje, carecem de ações técnicas, pedagógicas, administrativas e sociais democráticas.

Nesse aspecto, cada vez mais, os estudos sistemáticos no campo da gestão escolar interessam-se e propõem-se a investigar, aprimorar e definir conceitos teóricos sobre essa realidade, uma vez que a relevância das práticas dos gestores escolares e dos estilos de lideranças adotados podem transformar essa práxis emergente.

Por esse motivo, iniciamos refletindo sobre os significados das palavras administração e gestão escolar, a fim de torná-las uma possibilidade e uma realidade no alcance de práticas democráticas de liderança e de gestão escolar para assegurar uma educação emancipatória, voltada para a transformação social, considerando seu itinerário histórico, intelectual e pedagógico.

Etimologicamente, o termo administração provém do latim e pode ser compreendido, segundo Pimentel (2016, p. 6), como “a arte ou ciência da gerência; o ato ou processo de administrar; a execução das tarefas gestoras de uma instituição, empresa ou outra organização [...]”. Na abordagem científica tradicional, administrar implica numa interpretação estática e previsível da realidade, com leis imutáveis.

Nessa direção, Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 879) definem, analogamente, o vocábulo gestão, originário do latim *gestione*, como “ação ou efeito de gerir ou administrar”, demonstrando a polissemia existente entre os termos administração e gestão, aspecto que se refletem nas ações administrativas da gestão escolar.

Em contrapartida, a última década, Paro (2010, p. 25), em seus estudos teóricos, descreve administração como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” e, por referir-se aos recursos materiais e humanos, não é possível estabelecer uma relação mercadológica ou voltada ao proveito financeiro, como os teóricos clássicos assim propuseram.

Talvez o fato dos pesquisadores se basearem mais na teorização conceitual do que no seu objeto de estudo, as escolas, contribua para essa apropriação ambígua tanto da sociedade civil, refletida no senso comum, quanto nos interesses particulares representados pelo Estado e, ideologicamente, revele também a crise da educação escolar contemporânea (MARTINS; SILVA, 2013). Por outro lado, no Brasil, a

administração escolar não apenas pode ser, como verdadeiramente é, vista de diferentes perspectivas, revelando que “[...] é suficientemente sabido que o modo como olhamos e como percebemos os fatos e acontecimentos afeta o modo como lidamos com eles” (MARQUES, 2012, p. 178).

Partindo de uma visão sócio-histórica, recordamos que a administração da educação se firma nas distintas escolas de administração de empresas e, neste percurso teórico, muitos estudiosos do campo empresarial elaboram princípios para validar e generalizar a administração de outras organizações, até mesmo a escolar, dada a necessidade de cientificar a educação. Dentre as temáticas na área, destaca-se o pluralismo teórico, por voltar-se, de um lado, às abordagens prescritivas e normativas, centrado em prescrições de bem organizar e gerir a escola e, de outro, à concentração em procedimentos analíticos e interpretativos, para a compreensão dos processos e dinâmicas sócio-organizacionais.

Na atualidade, a administração escolar constitui um campo em desenvolvimento, registrado nas publicações científicas, com crescente ampliação da sua visibilidade social, política e investigativa (MANFIO; MAIA, 2010). Entretanto, a falta de conciliação entre as divergentes perspectivas e a insuficiente reflexão teórica não favorece estudos para reconceituar a administração educacional (TORRES; LIMA, 2017).

A esse respeito, é preciso preocupar-se com:

A lógica quantitativa e competitiva que ganhou corações e mentes nas sociedades contemporâneas, tornando-se um novo senso comum e estimulando políticas governamentais privatistas, penetrou profundamente o cotidiano da própria instituição universitária, dificultando a sua manutenção como lugar onde se articula ensino e pesquisa para formar da melhor maneira as novas gerações (LAHUERTA, 2020, p. 374).

De certo modo, no período colonial e na Primeira República, as atividades da administração educacional restringiam-se ao cotidiano docente pela escassez de bases organizacionais e de um sistema administrativo estatal (SANDER, 2007). Em meados de 1930, as pesquisas principiavam a estrutura teórica da administração escolar, com pouca sistematização e produção de relatórios normativos e legalistas, oriundos do pensamento dedutivo e da influência do direito (SOUZA, 2007; DRABACH, 2009).

Com a velocidade promovida pelos processos econômicos e sociais das

últimas décadas, a administração escolar no Brasil desponta como campo teórico da educação, voltada à implantação local das políticas educacionais definidas pelo Poder Central, na primeira metade do século XX, dada a necessidade de ampliar a oferta educacional e de cientificá-la.

A investigação sistemática da prática dos seus administradores começa por Ribeiro (1968), Teixeira (1961 e 1968), além de teóricos renomados, fundadores da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), intitulada por alguns estudiosos como um marco no debate e na evolução da teoria da administração escolar brasileira (OLIVEIRA; CATANI, 1994; MAIA; MACHADO, 2007; ABDIAN, 2010).

Para Souza (2007), no período de 1930 a 1980, Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, Lourenço Filho retrataram o desenvolvimento teórico do período clássico; a partir de 1981, Benno Sander marcou o período de transição entre o período clássico e o período de crítica ao clássico; e, como críticos ao modelo clássico, destacaram-se Arroyo (1979), Félix (1984), Paro (2001).

Segundo Drabach (2013), com o desenvolvimento urbano e comercial da sociedade brasileira, a educação, superestimada, tornou-se o caminho para conter o analfabetismo e a chave para os problemas socioeconômicos e políticos do país. Todavia, com a industrialização e o progresso do modelo desenvolvimentista, o modelo tradicional não atendia mais aos ideais progressistas e, diante disso, o Manifesto dos Pioneiros da Educação e o Movimento da Escola Nova, cientificamente, marcaram um novo período na administração educacional, ao vislumbrar a educação como um direito de todos, com os preceitos da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

Por conseguinte, a educação firmou-se como um capítulo específico na Constituição de 1934, já com a prerrogativa do repasse financeiro pela União e Municípios, nunca inferior a dez por cento, além da obrigatoriedade dos Estados investirem, no mínimo, vinte por cento da sua arrecadação³. Tais compromissos demandaram uma nova perspectiva administrativa, interessaram às produções científicas neste campo e perfizeram os moldes da construção da teoria da administração da educação.

Para Lima (1985), o desenvolvimento do universo teórico e conceitual da administração escolar no Brasil voltou-se para o modelo racional burocrático, de

³ Disponível em: <https://apeoc.org.br/breve-historico-do-financiamento-da-educacao-publica-no-brasil/>

sistema social, político e anárquico, bem como para as perspectivas analíticas da administração pública apresentadas por Sander (1985), referentes aos padrões jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e sociológico.

De acordo com Oliveira e Catani (1994), a natureza e o caráter da administração escolar no Brasil incluíram tanto o paradigma empresarial quanto a especificidade escolar e, desta forma, a escola, ao assemelhar-se à empresa, adequou-se aos estudos e aos métodos da Teoria Geral da Administração, desobrigando-se administrativamente da adjetivação escolar (RIBEIRO, 1968).

Sucessivamente, a administração da escola, permeada pelas doutrinas de Fayol e Taylor para justificar os seus princípios, respaldou-se na racionalização, na divisão do trabalho e no compromisso administrativo, para atender à complexidade dos empreendimentos humanos, os seus riscos e os divergentes interesses ocorridos. Aqui, na hierarquia de funções, o gestor, um professor com conhecimentos e funções ampliadas sobressaíram-se, mas, acima de tudo, revelou-se um representante e defensor das políticas públicas oficiais do Estado (DRABACH, 2013; SOUZA, 2007; PEREIRA; ANDRADE, 2005).

Os rumos apontados por Ribeiro (1968) balizaram uma Teoria de Administração Escolar com subsídios científicos de diversas áreas. Administrar era um meio e não um fim. Ademais, para alcançar um objetivo comum, deveria orientar grupos de pessoas por meio da divisão de tarefas e tornar-se um aparelho propositor para a implantação da política de ação. Esta demanda revelou, no início do século XX, a sua propensão ao desenvolvimento industrial, econômico, à urbanização e delimitou também a busca de mão-de-obra especializada para o trabalho, por meio da expansão do ensino às camadas populares. Por sua vez, o Estado, representante do modelo político defensor das classes dominantes, detentor do controle das escolas do país, concebeu a autoridade aos administradores escolares que se apropriaram de práticas isoladas entre o planejamento e a execução, apartaram a teoria da prática e revelaram o modo como deveria ser administrada a escola neste período (CABERLON, 1994).

Diante disso, Teixeira (1968) refutou a formação de administradores escolares na graduação e, ainda, reforçou a docência ao longo da carreira como pré-requisito, inclusive para a especificidade da organização escolar e da sua função social, uma vez que a administração escolar se voltava à mediação, ao serviço e centrava-se no sujeito, ao passo que a administração empresarial residia nas funções de comando,

com propósitos materiais e meramente produtivos.

Como produto da experiência prática dos administradores escolares, o trajeto progressivo do conhecimento em administração escolar, segundo Ribeiro e Machado (2007), indicou a adoção do princípio da abordagem clássica-científica, orientada por subsídios da Escola Clássica de Administração (Taylor e Fayol), pautado no modelo racional burocrático e com enfoque tecnocrático, retratados por Teixeira (1968) e Ribeiro (1968). Conforme afirma Oliveira:

Enquanto Taylor tinha a empresa com o foco no operacional e tarefas de produção, adoção de métodos racionais e padronizados, Fayol se voltou para as tarefas de organização da empresa, para a estrutura formal e adoção de princípios administrativos pela cúpula da corporação. Então percebe-se que enquanto Taylor resolvia os problemas partindo-se do posto de trabalho para o nível gerencial (de baixo para cima), Fayol enfocava primeiramente os problemas de administração geral da empresa, começando pelos dirigentes até chegar no operário (de cima para baixo) (Oliveira, 2019, p. 20).

Nesta perspectiva, o trabalho de Lourenço Filho (2007), inclinado à abordagem funcionalista/eficientista, com características de cunho jurídico, tecnocrático, comportamental e sociológico, sugeriu a adesão aos modelos sócio intervencionista e a adesão à Teoria dos Sistemas (RIBEIRO; MACHADO, 2007; SOUZA, 2007).

Para Lourenço Filho (2007), a preocupação com a produção científica, a complexidade do sistema educacional e a ampliação da oferta à educação são heranças da Teoria Geral da Administração e, segundo Souza (2007), ao convergirem em questões econômicas e eficiência escolar, revelam para o seu período uma iniciativa de interesse público, a atenção ao direito educacional “para atender as mais variadas exigências do mercado social [...]” (RIBEIRO, 1968, p. 27).

Todavia, em decorrência da urbanização e da industrialização, as teorias clássicas tornaram-se insuficientes e, conseqüentemente, os conceitos das Escolas das Relações Humanas, a burocracia weberiana e a psicologia comportamentalista compuseram as compreensões de Lourenço Filho (2007) sobre administração escolar, introduzindo “a utilização teoria de sistemas como instrumento analítico para o estudo da organização e da administração escolar” (RIBEIRO; MACHADO, 2007, p. 22). Posto isso, “é preciso estar consciente de que a construção de uma teoria e prática administrativa escolar não vem de fora; é uma construção que nasce e floresce no interior da própria escola” (MARQUES, 2012, p. 183).

Assim, em meados da década de 1970, a evolução do conhecimento em administração educacional no Brasil apresentava-se fragmentado, pouco conhecido e

predominantemente instrumental. Destacou-se neste período a denominada fase de transição devido à abertura política do país. A escola foi considerada um sistema social aberto, no qual a administração escolar divergiu da sua natureza educacional, preconizou a sua interdependência e inter-relação, reconheceu a subjetividade dos agentes escolares e passou a valorizar características comportamentalistas, influenciadas por Alonso (1976), com concepções inclinadas para uma linha mais teórica da administração escolar, proveniente da administração geral (SOUZA, 2007). Desse modo, a gestão aderiu ao modelo sistêmico generalista, motivada pelas teorias psicossociais norte-americanas.

Já na década de 1980, o capitalismo determinou as relações sociais de produção para o acúmulo de riquezas concentrado nas mãos da minoria, ao mesmo tempo em que fortaleceu e desenvolveu uma sociedade cada vez mais desigual, social e economicamente. Para atender a essa demanda da sociedade de classes, a escola, como aparelho estatal, reproduziu e praticou sua ideologia política e limitações por meio da administração escolar, com princípios jurídicos, políticos e culturais.

Com a politização da administração educacional, a pedagogia do consenso contrapunha-se à pedagogia do conflito, pois, enquanto a administração da integração funcionava para manter o status quo e perpetuar a reprodução educacional e social, a administração do conflito voltava-se para libertar e propor a transformação social, mesmo que não consolidada como corpo teórico (SANDER, 1981, 1985). A esta altura, segundo o autor, com pretensão de mudança paradigmática, as produções acadêmicas comunicavam o período de debates entre os teóricos clássicos, representantes de uma educação supostamente neutra e objetiva, e os críticos da administração educacional, dedicados a alterações, incoerências e rivalidades que caracterizavam as deliberações e os elementos educacionais no contexto da sociedade contemporânea.

Nesta diretriz, conforme assegurou Arroyo (1979), a racionalização da educação retirou o caráter político da administração educacional e conjuntamente fortaleceu a manutenção e a reprodução das desigualdades escolares e sociais. Por conseguinte, o sentido social da escola só poderia ser recuperado por meio da participação da comunidade na construção da democracia e na defesa da escola pública. Além de Arroyo (1979), Souza (2007) destacou também Félix (1984) e Paro (2012) como prenunciadores da perspectiva crítica e de referenciais de inspiração marxista, fundamentados para debaterem e contraporem-se ao pensamento clássico

vigente.

Para Félix (1984), a administração escolar, ao voltar-se para a produtividade, contribuiu para a descaracterização da educação como atividade humana específica e tornou-se um aparelho, uma atividade-meio para consolidar a política educacional. Paro (2017, p. 18), ao estabelecer administração como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, assegurou que a atividade administrativa era exclusiva e necessária às pessoas, mas a apropriação da administração pelo sistema capitalista, seguida da divisão e desumanização do trabalho e, conseqüente, desqualificação do trabalhador, alienava e segregava. Portanto, não era possível desconsiderar os determinantes sociais e econômicos da administração escolar.

Assim como Teixeira (1968), Paro (2012) também distinguiu a administração empresarial da administração escolar, reforçando que o objetivo da administração poderia articular-se à conservação ou superação da ordem social vigente. Por conseguinte, ela deveria se dedicar à transformação da sociedade e favorecer os interesses da classe trabalhadora, por meio da administração escolar democrática e participativa.

Nessa perspectiva, Félix (1984) e Paro (2012) propuseram uma teoria crítica da administração escolar, com predominância do modelo político, e advertiram sobre as instâncias de poder, dentro e fora da escola, bem como o risco de a ideologia capitalista transformar-se num modelo exclusivamente racional, burocrático e reduzir as questões sociais a critérios meramente tecnocráticos, o que reforçaria escolas, orientadas para o controle da mão dos seus trabalhadores, e consecutivo fortalecimento de líderes escolares similares a reprodutores e gerentes empresariais (RIBEIRO; MACHADO, 2007; SOUZA, 2007).

Consecutivamente, a literatura na área apontou para os padrões de gestão definidos por critérios de desempenho administrativo, dentre os quais destacam-se a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância, impondo modelos predominantemente organizacionais, comportamentais, desenvolvimentistas e socioculturais. Segundo Sander (2007), a eficiência traduziu-se pelo critério econômico e exprimiu o potencial administrativo para alcançar o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. Em relação à eficácia, referiu-se ao critério institucional e manifestou competência administrativa para atingir metas estabelecidas ou resultados recomendados. Enquanto efetividade, abordou o critério

político e representou a habilidade administrativa para atender as demandas reais feitas pela comunidade e a capacidade de resposta às exigências da sociedade. No que tange à relevância, esta apontou a crítica cultural para mensurar o desempenho administrativo frente à importância, significação, pertinência e valor, em outros termos, relacionou-se aos efeitos do seu papel para aprimorar o desenvolvimento humano e a qualidade de vida na escola e na sociedade.

Ainda que Sander (2007) tenha apresentado o caráter instrumental dos critérios de desempenho administrativo, política e cultura não se referem a críticas isoladas, mas ao contrário, interligam-se, pois como frutos da humanidade, são determinadas pelos sujeitos e, portanto, a efetividade pertinente às demandas sociais está profundamente ligada à relevância para melhoria na qualidade de vida dos cidadãos, incessantemente.

Diante da disputa de significados do próprio campo e das importações estrangeiras para referenciar modelos e teorias administrativas nacionais com propriedades legalistas, positivistas e funcionalistas, neste momento, ao associarem-se às práticas administrativas para a manutenção da ordem e do progresso, escasseou o corpo teórico próprio e pesquisas com dados empíricos relevantes para o estudo do cotidiano escolar, das práticas gestoras em desenvolvimento (SANDER, 2007).

Logo, tornou-se interesse público e acadêmico a busca de uma educação transformadora e a luta por uma escola democrática, o que, segundo Sander (2007), resultou no reconhecimento do caráter político da administração escolar e no compromisso teórico com a qualidade de educação e consequente qualidade de vida para todos. Por meio da CF (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996), foi assegurado, ainda que apenas legalmente, o compromisso com a administração escolar democrática, a liberdade do pensamento crítico, o diálogo e a participação coletiva, demarcando, inclusive nesse período, a mudança terminológica da administração para a gestão, na esperança de fortalecer sua identidade e especificidade.

Segundo Souza (2007), o termo gestão expandiu seu viés político e social. Para Drabach e Mousquer (2009), objetivou distinguir-se do caráter técnico que a administração escolar historicamente percorreu. Já para Barroso (1995), enquanto a administração correspondia às atribuições do Estado, a gestão atrelava-se ao sentido de modernização. Dagnino (2002) afirma que o termo gestão, para a Nova Direita,

assegurou o projeto neoliberal, e para o pensamento democrático, expressou as lutas contra o autoritarismo. Silva Jr (2015) referiu-se à utilização contemporânea da expressão em contextos e situações novas e classificou-a como uma expressão conceitualmente cercada de fragilidades, dada sua aplicação prática tanto num referencial teórico crítico quanto numa concepção empresarial. Oliveira e Vasques-Menezes (2018), corroboram, afirmam e acrescentam:

No campo educacional, um mesmo objeto de estudo pode ser nomeado por diversos termos, tais como “gestão” e “administração” escolar. Também se percebeu o contrário: que termos considerados como sinônimos por alguns autores apresentam-se conceituados de forma diferenciada por outros, como “gestão democrática” e “gestão participativa” (OLIVEIRA E VASQUES-MENEZES, 2018, p. 890).

Para além das compreensões e abordagens, ainda que as terminologias de administração e gestão venham adjetivadas ou não, como democrática, comumente adotada na década de 1980, inovadora e estratégica, amplamente divulgada desde 1990 (MAIA; MACHADO, 2007), para nós elas inserem-se num conceito mais amplo e sinônimo, como afirmam Félix (1984) e Paro (2017), comprometidas com a especificidade da administração escolar (MAIA, 2010), com a descentralização da gestão, a autonomia escolar e a participação coletiva (BARROSO, 2005). Em síntese, refere-se à mediação entre as macro e micro regulações (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018) para propor outro caminho, o da valorização e do fortalecimento das práticas e iniciativas compartilhadas dentro das escolas para a apropriação do bem comum e da qualidade do ensino.

Nesse sentido, a nomenclatura deve preocupar-se em não forjar os interesses coletivos da maioria em favor da minoria dominante, e ainda voltar-se para uma educação na perspectiva da igualdade e da qualidade social, pois conforme discute e reitera a ciência,

“Com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas, reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra” (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 22).

Longe de analisar e dissociar alguns aspectos como se eles correspondessem à totalidade da gestão escolar, o que se destaca no ambiente educacional são as dimensões intimamente estruturadas, preconizando um avanço nos debates teóricos relacionados à gestão e à liderança escolar, pelo fato da mediação e a influência

gestora serem partes do processo educacional e não estar a seu serviço. Dessa forma, recorreremos à gestão democrática e nela fundamentamos nosso referencial para que se efetivem ações compartilhadas, participativas e consensuais dos gestores e líderes escolares, um grande desafio a ser posto em prática

Segundo Arroyo (2008, p. 39-40), “a gestão democrática contrapõe-se às tradicionais formas privatistas e patrimonialistas do controle do poder na sociedade, no Estado, na formulação de políticas e na gestão das instituições”. Para o autor, a força para alterar essa relação do Estado para com a sociedade está na própria sociedade civil. Nesse sentido, a pressão social, por intermédio da participação social, garantiu, ao menos parcialmente, os direitos civis da população, a liberdade de expressão e a igualdade de condições por meio do acesso universal à educação, à saúde e à cultura, cerceados por quase vinte anos de ditadura militar.

Desde então, publicações nacionais apontam uma crescente preocupação com a identidade do gestor e do líder escolar, com a participação e com a qualidade da educação, asseguradas na CF (BRASIL, 1988), dados os avanços sociais, as exigências de redemocratização escolar, do ensino e dos princípios fundamentais para a democracia escolar.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, art. 205, 206).

Contudo, somente após a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) foram estabelecidas normativas para democracia no cotidiano escolar, com a garantia da participação da comunidade e o desenvolvimento da autonomia pedagógica. A LDBEN situa o Plano Político Pedagógico (PPP) e o CE como os dois componentes do modelo de democracia recomendado que deve orientar o trabalho dos gestores. Entretanto, para Lima (2018), esses instrumentos por si só não asseguram a prática democrática da gestão escolar e permitem interpretações e implementações individualizadas e diversificadas sobre o conceito de democracia.

Nesse esforço de condições reais para efetivar-se a democracia escolar, o

Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) dedica uma, dentre suas vinte Metas, a Meta 19, à implementação da gestão democrática, estipulando um prazo de dois anos para que seja efetivada e a associa “a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014, p. 61).

Tais deliberações, apesar de não terem sido efetivadas no tempo estimado de dois anos, implicam na construção discreta e paulatina da legitimidade da gestão democrática, nos ideais de cooperação e mobilização dos trabalhadores na educação, na descentralização dos processos decisórios e ações compartilhadas com os CE, APM, grêmios estudantis e organizações não governamentais, voltadas para a “formação do humano histórico, em seu sentido pleno” (PARO, 2015, p. 47).

Entretanto, esclarecemos que as resoluções e decretos normativos também se mostram insuficientes ao restringirem a democratização da gestão somente para a escola, ao tratarem os sistemas de ensino de maneira injusta e desigual e ao desconsiderarem a indicação política ou técnica do candidato ao provimento do cargo/função (SOUZA, 2007).

Dessa forma, concordamos que o desenvolvimento da cidadania e sua relação com a democracia, cada vez mais necessária e urgente, na concepção de Souza (2006), fundamentam os princípios da gestão democrática nas escolas:

Se entendermos neste conceito de desenvolvimento da cidadania a plena capacidade de fruição de direitos e convívio social, veremos que não se dissocia cidadania de democracia, pelo menos no plano normativo, isto é, se a possibilidade dos indivíduos manifestarem (individual e coletivamente) suas opiniões e participar da vida social, que é um direito consagrado na própria constituição, é a expressão legal da democracia, a fruição deste direito é a garantia da cidadania, o que sugere que a cidadania compreende o verdadeiro sentido da democracia (SOUZA, 2006, p. 16).

Esse cenário de democratização e participação aponta relevância nos referenciais teóricos e, segundo Oliveira e Vasques-Menezes (2018), foi responsável por 31% dos trabalhos de mestrado e doutorado pertinentes à gestão democrática no período de 1981 a 2001, bem como, de acordo com o levantamento bibliográfico de Souza (2006), entre 1980 e 1990, 28% das produções trataram do gestor escolar, e, após 1990, aproximadamente 17% das pesquisas discutiram o CE como um instrumento para a democratização das ações gestoras (WITTMANN; GRACINDO,

2001; SOUZA, 2006).

Já no período de 2005 a 2015, após analisar artigos e teses, Oliveira e Vasques-Menezes (2018) demonstram que, quantitativamente, as pesquisas nacionais no período de 2005 a 2009 publicaram, anualmente, em média seis produções a respeito da gestão escolar e, após esse período, apresentaram diminuição do tema, o que, segundo os autores, poderia ser consequência da redução de formas democráticas de acesso ao cargo/função de gestão (eleição) e relativa ampliação dos concursos públicos e dos processos seletivos, desinteressando o campo acadêmico.

Para Souza (2006), apesar dos diversos fatores de interesse e/ou desinteresse pelo tema, muitos trabalhos desenvolvidos apenas indicam como a gestão deve proceder para ser democrática; outros configuram-se como descritivo-analíticos e somente exibem as circunstâncias locais que impossibilitam o desenvolvimento de práticas democráticas na organização. Uma minoria analisa os limites da gestão democrática criticamente.

Com intuito de compreender as mudanças que vêm ocorrendo na gestão democrática da educação, Lahuerta (2020, p. 355) adverte quanto à necessidade de “compreender a cultura política que efetivamente vige numa determinada sociedade” e de fortalecer pesquisas que incluam a realidade da sociedade contemporânea, a influência da liderança e possibilitem propor ações emancipatórias, não somente utilitárias ou pragmáticas.

Nesse sentido, “a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205, da Constituição Federal” (CURY, 2007, p. 493). O princípio da gestão democrática inspira-se na cooperação recíproca entre os homens (PARO, 2008), na busca do coletivo e de objetivos educacionais que não sejam constrangidos pelo neoliberalismo, mas, ao contrário, ampliem o seu sentido administrativo e voltem-se à articulação, coordenação e intencionalidade das ações do gestor, firmadas também na gestão pedagógica escolar (VASCONCELLOS, 2009).

Maia integra-se a esse pensamento e afirma:

Os estudos que trabalham com as ideias que envolvem a gestão democrática destacam que ao diretor cabe o desenvolvimento de algumas competências inseparáveis entre si e em termos hierárquicos: competência técnica,

competência política e competência pedagógica. Há a presença de um forte compromisso com a comunidade, com o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola e com o elemento docente presente na atividade do diretor (MAIA, 2010, p. 9).

Por sua vez, Oliveira e Vasques-Menezes reforçam em seus referenciais:

O predomínio de pesquisas que relacionam a gestão escolar com a necessidade de uma gestão democrática, especialmente nas pesquisas nacionais, nas quais se discute a importância de se fazer cumprir o que a legislação determina sobre essa temática (OLIVEIRA E VASQUES-MENEZES, 2018, p. 898).

Nesse aspecto, Carvalho (2013) demonstra grande preocupação, pois defender e teorizar a gestão democrática no plano das ideias não é suficiente para sua instauração, “as práticas parecem corroborar a ausência do teor democrático da administração que não encontra um solo propício ao acontecer da democracia e da autonomia” (CARVALHO, 2013, p. 215).

No tocante a isto, Lima apresenta:

A gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais (LIMA, 2014, p. 1069).

Além disso, para Lima (2014), ao reconhecermos o reducionismo político da gestão democrática, a sua natureza revolucionária e a sua associação à democracia participativa, dada a sua dimensão prática, torna-se essencial não negligenciarmos seus aspectos teóricos, mas, antes, fortalecê-los, para não incorrer em uma sentença desprovida de significado. Por ocasião disso:

A construção da gestão democrática nas escolas envolve elevado grau de exigência e dificuldade, desenvolve-se em um processo lento, longo, passível de avanços e retrocessos, envolve diferentes graus de aprofundamento teórico sobre democracia e práticas de participação nas tomadas de decisão e da presença de inúmeras e profundas contradições (DRABACH, 2018, p. 134).

Por conseguinte, ao influenciar e perpetuar uma gestão descompromissada com a transformação social, os interesses capitalistas colonizam a gestão escolar com a mesma racionalidade da gestão empresarial e insere-se uma crise de identidade

administrativa das escolas, própria da natureza econômica das sociedades capitalistas, influenciada pela racionalidade, legitimação e motivação (HABERMAS, 2003) e, conseqüentemente, revela nesse cenário elementos predominantes, de acordo com as formas de gestão preeminentes.

Vislumbramos o restabelecimento da perspectiva emancipadora da educação, à medida que essa passa assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma *ciência reconstrutiva*, cuja função social destina-se a promover a descolonização e mundo da vida (MÜHL, 2011, p. 1045).

Isso requer pleitear uma concepção de gestão escolar com organização técnica, ação política esclarecida entre os sujeitos e disposição para uma gestão e liderança dialógica, com tomada de decisão horizontal e propensa à gestão social (DELGADO; GOMES; PESSOA, 2019), interessada em construir caminhos possíveis e integrados para uma educação emancipatória sob a perspectiva do diálogo igualitário (FREIRE, 2011; 2015), da participação plena (PATEMAN, 1992) e da autonomia construída (BARROSO, 1995), consumando dessa forma, uma gestão democrática e participativa.

Igualmente, Mühl (2011) corrobora esse pensamento ao propor a racionalidade comunicativa como uma alternativa crítica e um recurso pragmático consensuado pela interação dos seres humanos. Pinto (1995), da mesma forma, reforça que Habermas suplantou o paradigma da razão centrada no individualismo do sujeito e na busca solitária pelo paradigma comunicativo, no qual a construção da racionalidade estabelece-se nos processos de comunicação intersubjetiva com vistas ao entendimento.

Similarmente, para Boufleuer (2001), o diálogo e a participação são bases para uma redefinição organizacional da gestão escolar que se compõe juntamente à comunidade escolar. Conseqüentemente, os ensaios de Habermas (2014) e seus comentadores colocam em estado de incerteza a gestão escolar tradicional e conduzem à uma reflexão crítica sobre a racionalização e o progresso da gestão, sugerindo caminhos para práticas gestoras democráticas pela mediação do bem comum.

À medida que consideramos o comprometimento com as demandas sociais e administrativas pautadas na transparência de decisões, um instrumento de apoio à educação emancipadora, compreendemos o exercício democrático e a função do

gestor nas escolas públicas, igualmente indispensável e desafiador, assumimos que “em vez de habitar os interstícios do poder, a administração deve procurar habitar os interstícios da comunicação” (BOUFLEUER, 2001, p. 100).

Entendemos como primordial e desafiadora a construção dos processos democráticos na escola, para a constituição de uma educação emancipatória com base em ações da gestão que prime por espaços de diálogo, discussão e participação, por isso também a necessidade de compreender o papel social do gestor e líder escolar, podendo este ter uma atuação possivelmente de resistência ou de aceitação do sistema, de acordo com o modelo de gestão e influência praticada.

Nessa perspectiva, a ação do gestor como um ato político, como “produção da convivência entre grupos e pessoas [...] que possuem vontades e interesses próprios que podem ou não coincidir com os interesses dos demais” (PARO, 2015, p. 24), é capaz de contribuir tanto para a afirmação de cada um como sujeito quanto para a negação dessa subjetividade. Desse modo, “podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário para fazer-se a responsável última pela instituição” (PARO, 2015, p. 38) e, sendo assim, pode determinar, manipular, viabilizar ou mobilizar o comportamento alheio, conforme sua disposição e interesse gestor.

Não podemos assim renunciar à luta em favor do exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir, e de optar, de romper, sem os quais não podemos reinventar o mundo. É impossível entender a História como tempo de possibilidade sem o conseqüente reconhecimento do ser humano enquanto ser da decisão, da ruptura, da opção sem cujo exercício não há como falarmos em ética (FREIRE, 1996, p. 30).

Ao colocarmo-nos em constante diálogo, podemos estar com o mundo e com os outros e, por conseguinte, transformar a pronúncia num direito de todos e não no privilégio de alguns, pois embora o diálogo seja uma exigência humana e não uma atividade educacional, o consideramos como uma das possibilidades para a autonomia, a segurança participativa e cercado de significados e verdades possíveis, ou seja, o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2011, p. 91).

Por tudo isso, é relevante a defesa pela gestão escolar democrática, referente aos aspectos administrativos, pedagógicos, relacionais, organizacionais, assim como aos aspectos de liderança e gestão da escola pública. É preciso disposição da gestão para investir nos estudantes, professores, pais, comunidade, organizações, como

parte central do processo de tomada de decisão. Tal fato não significa que o gestor se exima de sua responsabilidade, nem de sua autoridade, mas busque na forma de conduzir um processo orientado para a mediação de práticas democráticas, participativas e dialógicas coletivamente.

Diante disso, na próxima subseção, daremos prosseguimento a nossa discussão no que se refere às práticas de gestão, no sentido de fortalecer, cada vez mais, ações e propostas democráticas dos gestores e líderes escolares, em direção ao exercício participativo e validação da democracia, da comunicação crítica e do consenso.

2.3.1 Práticas de gestão escolar

Ao concebermos a escola como uma instituição potencializadora da transformação social, nos reportamos à premência de práticas gestoras capazes de mover os profissionais da educação e os seus usuários no cumprimento desta função. Para tanto, “precisamos transformar a escola que temos [...] e a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras” (PARO, 2017, p. 12).

Isso requer dismantelar o sistema hierárquico de posicionamento do gestor como figura exclusiva, central no poder decisório e na representação do Estado e, ao mesmo tempo, tencionar a instauração da participação coletiva e da autonomia escolar, em razão das formas de interação e de liderança gestora estabelecerem as circunstâncias e os instrumentos para a democratização e o desenvolvimento escolar.

Nesse espectro da gestão escolar democrática, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), tratando da gestão do trabalho escolar, definem-a como uma unidade social que executa processos decisórios e que coordena trabalhos num sistema que integra pessoas, com intencionalidade estabelecida nas suas ações e interações, tendo como base o eixo sócio-político democrático, com vistas à e na promoção da formação humana.

Nesse mesmo caminho, Sander (2007), ao destacar a autonomia e descentralização da gestão, propõe uma prática administrativa mediadora, como parte do processo educacional e não a seu serviço, um desafio aos estudos acadêmicos, dada a pluralidade, complexidade e esfacelamento das dimensões econômica,

pedagógica, política e cultural na gestão escolar.

Paro (2010, p. 776), de modo semelhante, corrobora e propõe a prática gestora como “uma mediação administrativa sui generis, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do esforço humano coletivo”.

Essas práticas, se ponderadas sob a perspectiva neoliberal, eximem o Estado de suas responsabilidades e condicionam o sucesso e o fracasso escolar às atividades gestoras e à eficiência, atreladas ao máximo de esforço com o mínimo de recursos. Em contrapartida, se geridas e lideradas mediante a coletividade e o interesse comum, podem favorecer a possibilidade democrática e emancipatória, com decisões orientadas à valorização das atitudes educativas concretas e coletivas dos membros escolares que atuam e persistem na materialização das responsabilidades estatais e dos interesses públicos a serviço da educação, construídos pelas próprias pessoas que dela fazem parte, e também propor a alteração do seu significado social e político. A crítica à ordem intransigente consolida-se:

Na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar (PARO, 2017, p. 46).

Ainda que as atividades e liderança gestoras não sejam isoladas, mas articuladas e subordinadas às políticas públicas e aos seus sistemas de ensino, Lima (1996) esclarece que elas podem usufruir da sua autonomia relativa, sem submeterem-se incontestavelmente às decisões externas e, ainda, quando acatadas, poderão ser conduzidas de forma consciente e dialogada com as esferas superiores, principalmente por referirem-se à sua “intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta” (LIBÂNEO, 2012, p. 453).

Diante disso, para Libâneo (2012), as práticas de gestão resumem-se em duas: a primeira, denominada práticas de gestão técnico-administrativas, envolve a legislação escolar e as normas administrativas, a infraestrutura, os recursos financeiros, o funcionamento da instituição, a qualidade da aprendizagem dos estudantes, as rotinas organizacionais e administrativas escolares; já a segunda, nomeada de práticas pedagógico-curriculares, refere-se ao projeto pedagógico do currículo, do ensino, da formação contínua dos profissionais da educação, da

avaliação interna e externa.

Nessa vertente, Paro (2010) adverte para as características das atividades do gestor escolar e as possíveis adaptações e distinções das suas práticas frente às características político-pedagógicas escolares. Para o autor, isso significa preocupar-se em adequar os meios e os fins educacionais e não acobertar a ação pedagógica como prática administrativa.

A propósito, pode parecer impróprio tratar as práticas de ensino-aprendizagem como práticas permeadas pela ação administrativa. Mas isso apenas se nos limitarmos à concepção do senso comum que, expressão da ideologia dominante em nossa sociedade, identifica a administração apenas com o controle e a supervisão do trabalho alheio (PARO, 2017, p. 79).

De natureza semelhante, destacam-se as práticas políticas, orientadas pelos gestores escolares que, acostumados ao autoritarismo velado no espaço escolar, tendem a desenvolver condicionantes para o exercício da participação cidadã nas decisões educacionais e “autorizar a conclusão de que o político tem precedência sobre o administrativo” (PARO, 2017, p. 83). Isso decorre da falta de condições objetivas para a prática do procedimento administrativo e da ausência de integração dos atos políticos com as ações da gestão, revertendo-se em consequente duelo para atos politizados e conscientes entre os diversos usuários do ensino público.

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 2017, p.14).

Paro (2007) assegura que é possível atingir uma educação de qualidade social mediante o trabalho conjunto da escola e da comunidade, contudo os pressupostos para essas práticas perpassam a ação dos gestores/líderes e o compromisso com uma escola democrática, na qual seus participantes organizam-se coletivamente e assumem o compromisso com o acesso à educação de qualidade para todos. Araújo (2000) define os princípios de participação, transparência, pluralidade e autonomia como cruciais para as práticas e decisões escolares emancipatórias.

Drabach (2013), além de assegurar o fortalecimento crescente da participação e da inclusão da comunidade escolar na tomada de decisões, salienta o crescente avanço participativo em outros espaços sociais, bem como os seus impasses rumo ao ideal democrático. O potencial de práticas gestoras democráticas percorre o

envolvimento da comunidade escolar e dos seus usuários, as formas de propor a participação nas decisões pedagógicas, financeiras, administrativas, normativas, curriculares e interativas, e referencia também os encaminhamentos tomados a favor ou contra a democracia escolar.

Nessa perspectiva, buscamos levantar os mecanismos institucionais dos quais os gestores apropriam-se, viabilizam e incentivam a participação e a autonomia, como função politizada, técnica e com potencialidade pedagógica. Para tanto, tomamos algumas medidas para maior participação, segundo as ações de mediação, compatíveis à gestão e à liderança, definidas por Paro (2007): as relativas aos mecanismos coletivos de participação - Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil (GE), Conselho de Classe (CC); as pertinentes à escolha democrática dos gestores escolares; e as referentes às iniciativas para estimular e facilitar o maior envolvimento de alunos, professores e pais na construção e condução das propostas pedagógicas escolares.

Compreendemos os CC, CE, GE e APM, compostos por representantes das famílias, estudantes, professores, funcionários e equipe gestora, como espaços para o gestor e líder escolar desenvolver, democraticamente, práticas orientadas por decisões e objetivos comuns, sem necessariamente contrariar determinações legais e/ou políticas públicas. Reconhecemos que, ao garantir discussões e tomadas de decisões coletivas, sob a liderança de algum de seus membros – comumente o próprio gestor escolar, esses colegiados são lugares propícios para o desenvolvimento da participação plena (PATEMAN, 1992).

De acordo com Martins e Silva (2013), os colegiados escolares variam muito em relação às suas funções e composições, entretanto, etimologicamente, a palavra conselho provém do latim (*consilium*) e, dentre as destoantes definições apresentadas, o dicionário Michaelis⁴ sintetiza em “decisão ou resolução que resulta de reflexão, de ponderação e equilíbrio para encontrar a justa medida”.

Assim, pelo agrupamento dos convocados (TEIXEIRA, 2004), os princípios coletivos que tratam diretamente da autonomia das escolas públicas, vigentes na CF (BRASIL, 1988), tornaram-se parte crucial nas práticas de gestão democrática da educação. Contudo, para consolidar-se como instituição democrática representativa, os CE necessitam de autonomia, “de representatividade e de paridade em sua

⁴ Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

constituição, pois hegemonias de representação são incompatíveis com a natureza dos conselhos” (MANFIO, 2021, p. 88).

Dentre os principais colegiados, o Conselho de Escola constitui-se como órgão colegiado fundamental que envolve representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e configura-se como um espaço de construção de novas formas de compartilhar o poder de decisão e a corresponsabilidade escolar (MANFIO, 2021).

Já a Associação de Pais e Mestres (APM) é uma associação sem fins lucrativos que representa os interesses comuns tanto dos profissionais da escola quanto dos pais ou responsáveis pelos estudantes. Como órgão executivo, a participação da APM, mediante o diálogo e a relação democrática entre as famílias e a equipe escolar, objetiva contribuir para auxiliar na aprendizagem e na qualidade da oferta da educação escolar (PARO, 2017).

O Grêmio Escolar ou Grêmio Estudantil (GE), composto por estudantes eleitos e representantes dos seus pares, é essencial nas instituições escolares e torna-se um elo importante entre a gestão e os alunos ao priorizar fóruns de discussão dos múltiplos interesses, o engajamento das reais demandas, o enfrentamento dos desafios na comunidade escolar e permitir neste colegiado consultivo a participação e as experiências democráticas no ambiente escolar (MANFIO, 2021).

Por sua vez, o Conselho de Classe (CC) é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didáticos e pedagógicos, fundamentado no PPP da escola e no Regimento Escolar. Todavia, o excesso de formalidade e o caráter burocratizado dos colegiados não tem contribuído para as relações democráticas no cotidiano das escolas (PARO, 2017).

Segundo Paro (2001), os colegiados, quando sustentados por práticas isoladas, destituídas de uma política democrática mais abrangente, reduzem suas atribuições ao compromisso burocrático, subordinado às determinações dos gestores e líderes escolares com posturas autoritárias e, com isso, o próprio conselho escolar “que deveria existir para dar apoio e auxiliar o gestor na sua tarefa de administrar a escola acaba sendo mais um encargo do qual ele precisa prestar contas” (PARO, 2001, p. 83), ao invés de seu aliado.

Outra construção e prática gestora com potencial democratizante é o PPP, uma manifestação escolar da superação da hierarquia e das relações autoritárias, à medida que “preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas”

(VEIGA, 2008, p. 13), servindo como um instrumento de ação e participação social, política e pedagógica, referenciado pelo artigo 14 da LDBEN (BRASIL, 1996):

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996, p. 15).

De acordo com Vasconcellos (2010), o PPP ou Projeto Educativo pertence ao plano global da escola, que concretiza a identidade escolar, superando imposições burocráticas. Se for assertivamente mediado por gestores e líderes comprometidos com o exercício e a construção democrática:

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2010, p. 169).

Nessa perspectiva de construção e decisões descentralizadas e compartilhadas para o bem comum, Drabach (2013, p. 109) afirma e assegura que “quanto maior o envolvimento dos sujeitos com as decisões referentes ao projeto pedagógico da escola, maior será o potencial de participação em outras decisões que dizem respeito à gestão escolar”.

Segundo Toro (2005), o êxito de uma orientação política, que pode ser de transformação social, depende, ainda, da qualidade de alguns outros aspectos, como a gestão e o sentido. Assim, para a criação, a transformação e a difusão de sentidos e significados, são indispensáveis a comunicação e a mobilização social. Aqui torna-se basilar enfatizar a participação plena e a distribuição de poder como dois dos princípios básicos da gestão democrática e emancipatória que perseguiremos para relacionar os fatores e processos democratizantes, nos quais as ações gestoras poderão fortalecer ou restringir suas práticas (PATEMAN, 1992, BARROSO, 1995).

Para Agostini (2010, p. 15), “a direção deve participar de todos os assuntos escolares, descentralizando o poder e dividindo as tarefas com toda comunidade escolar”. Nesse mesmo pensamento, Hees e Pimentel (2021, p. 47812) ainda complementam: “a gestão deve ser compartilhada, confiando responsabilidade aos integrantes do grupo, na medida em que são capazes de assumi-las, visando o

crescimento integral: profissional, intelectual e humano do grupo”.

Não negamos que escola pública brasileira ainda se configure mais como uma agência do Estado, regida por ele e a seu serviço, do que como uma instituição pública a serviço dos estudantes, pais e comunidades, sofrendo com as mazelas e precariedades próprias da administração pública em nosso país (PARO, 2012). Para mudar essa realidade, no sentido da democratização das práticas escolares, é fundamental que em sua organização conte com mecanismos institucionais que não dependam de concessões, mas, ao contrário, que estimulem a liderança descentralizada, a gestão coparticipativa, com base na corresponsabilidade política de professores, funcionários e de seus diversos usuários, tarefa e atribuição do gestor escolar. A esse respeito, tratamos na subseção seguinte.

2.3.2 Práticas de gestão escolar burocrática, gerencialista e emancipatória

Nas diferentes formas e instâncias, tem-se verificado, continuamente, a valorização da gestão escolar na educação básica, entretanto os procedimentos empreendidos para o seu desenvolvimento revelam diferentes formas de mediação e de influência das práticas gestoras, que estão intrinsecamente ligadas ao estágio de democracia em cada unidade escolar.

Interessadas em compreender as práticas assumidas pela gestão escolar, apresentamos nesta subseção subsídios teóricos que caracterizam algumas delas, como as práticas de gestão burocrática, gerencialista e emancipatória, de acordo com as propensões assumidas pela mediação participativa, por reconhecermos a necessidade de compreendermos o lugar assumido pela participação na democracia escolar, já que ela pode ser também uma forma de controle do gestor/líder (PATEMAN, 1992).

Particularmente, no Brasil, nas últimas décadas, os debates na esfera educacional têm demonstrado uma substantiva disputa ideológica em função de políticas educacionais que adentram os sistemas de ensino procurando atender a objetivos governamentais e ajustar a educação ao modelo político e econômico vigente, de forma reducionista, aos níveis de desempenho internacionais, via descentralização, inovação tecnológica e medidas de eficiência e eficácia.

De igual modo, baseadas em princípios neoliberais, as práticas de gestão

escolar burocrática e gerencialista trouxeram implicações para as políticas sociais, colocando-se na contramão da concretização da democratização do ensino público, cujo princípio estava assegurado na CF e na LDBEN (BRASIL, 1988;1996).

Nesse aspecto, compreendemos que a gestão e a liderança escolar configuram-se como elementos essenciais na educação básica, que podem tanto tomar decisões centradas na lógica burocrática e gerencialista, na qual a racionalidade administrativa das empresas, pelas ações do gestor, penetra o âmbito educativo e prioriza a eficiência e as metas, quanto desenvolver uma gestão democrática e emancipatória, cujas decisões são organizadas e deliberadas coletivamente, pela participação efetiva dos sujeitos que constituem as comunidades escolares.

Desse modo, firma-se no campo educacional e na gestão pública uma nova lógica, a aparente e progressiva valorização da democracia participativa:

Particularmente relevante no fornecimento de sustentabilidade às políticas públicas e ao próprio desenvolvimento. Os processos participativos converteram-se, assim, em recurso estratégico do desenvolvimento sustentável e da formulação de políticas públicas, particularmente na área social (NOGUEIRA, 2011, p. 122).

A participação atinge o ajuste do projeto neoliberal e a ampliação do projeto democrático de sociedade, com características e práticas peculiares, organizadas em função do interesse do mercado, da sociedade civil e das conveniências particulares.

Burocraticamente, o princípio de setores jurisdicionais estáveis e oficiais preconiza atividades diárias como deveres oficiais, delimitadas por normas reguladoras que incidem nos direitos e na imposição de mão de obra qualificada e especializada. Weber (1991) confere à hierarquia de cargos e estágios de autoridade o controle, a superioridade e o poder, mediante a prática centralizadora, individualizada, com distribuição e aceitação inquestionáveis das tarefas. Trata-se de uma política neoliberal, voltada para uma ação combinada de democracia reduzida e de Estado mínimo.

Para Dagnino (2004), como resposta ao poder estatal voltado para o lucro e à sociedade civil centrada na valorização e na afirmação de princípios e direitos, tem-se recorrido a duas soluções práticas: “às pressões do Mercado, tem-se respondido com a privatização e às pressões da sociedade civil, com a participação” (NOGUEIRA, 2011, p. 132), o que demarca nesses projetos uma dualidade obscura e divergente

quanto aos conceitos de cidadania, participação e sociedade civil.

Quanto à sociedade civil, Nascente, Conti e Lima (2018) integram-se às afirmações de Dagnino (2004) e apresentam no projeto neoliberal as ONGs e as fundações empresariais como suas representantes. Para os autores, esse terceiro setor torna-se o parceiro ideal, com competências técnicas e prestígio social para assumir as responsabilidades do Estado, mas traz o agravante de individualizar os objetivos, não responder às reivindicações legítimas e, ao mesmo tempo, desfrutar da ampliação representativa e da visibilidade midiática para adquirir notoriedade e influência sócio-político-econômica. Onde falta o Estado, outras instituições se colocam (PARO, 2010; 2012) e, nesse caso, passam a conviver estrategicamente, numa nova proposição ética, a dominação.

Da mesma maneira, nesse projeto, a participação afasta-se do seu fundamento democrático e coletivo para servir à “implementação de políticas públicas com os setores privados” (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018, p. 160), voltando-se às perspectivas individualistas no enfrentamento de problemas sociais, cuja solidariedade está restrita a ações morais na esfera privada. Com isso, há uma redução do potencial democrático participativo nas escolas e o deslocamento da construção coletiva, para o sentido restrito de colaboração.

Em conformidade com Dagnino (2004), “a participação é redefinida no projeto neoliberal em um espectro gerencialista, no qual a administração privada sobrepõe-se à estatal, o que a despolitiza” (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018, p. 160). Nascente, Conti e Lima (2018) asseguram que a cidadania orientada para a mudança cultural e consequente potencialidade transformadora vem sendo atacada incessantemente e reduzida no plano neoliberal à mera relação do sujeito com o Estado e com o mercado, numa lógica direta entre produção e consumo. Disso deriva a necessidade do “questionamento do neoliberalismo e das políticas pró-mercado, assim como a denúncia do desmonte do Estado e das iniciativas para reduzir os direitos sociais” (LAHUERTA, 2020, p. 359) e dos princípios educacionais assegurados constitucionalmente.

Como faz notar, diante da velocidade convertida em valor, a gestão pública burocrática conserva protocolos e padrões inadequados para alcançar a agilidade e velocidade tecnológica e conflitua com a velocidade da vida, isso porque a hegemonia da cultura mercantilista, em busca da agilidade, rapidez e meios para impulsionar a burocracia, precisa ampliar a capacidade gerencial e os critérios de eficiência gestora,

naturalizando o ambiente cultural de repulsa à rotina burocrática (LAHUERTA, 2020).

Nessa lógica, a prática gestora gerencial, princípio da eficácia, além de almejar a superação da perspectiva burocrática, reconhece o Estado democrático como um dispositivo para assegurar a elaboração e implantação de políticas públicas estrategicamente (BRESSER- PEREIRA, 2006), justificando a adesão a um modelo administrativo moderno com práticas de bases gerenciais, impulsionada pela administração das empresas privadas, com foco nos resultados e na compreensão do cidadão como um cliente e/ou consumidor dos serviços públicos.

Essa prática gerencial descentralizada e desvinculada atribui autonomia aos gestores, todavia mantém centralizado o controle de qualidade dos serviços prestados, com as normas, prazos e regulamentos para garantir o equilíbrio social, inclusive o controle do ritmo da produção, da aceleração e dos resultados. A participação torna-se uma estratégia para referendar as ações dos gestores escolares com a prevalência da autonomia como recurso gerencial (NOGUEIRA, 2011), da apatia e da participação limitada (PATEMAN, 1992).

Assim, a participação converte-se em instrumento para o cumprimento das políticas públicas e para o alcance de resultados de forma eficiente (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018), objetivando a ausência de conflitos, o fortalecimento de um ambiente amistoso e a limitação das mudanças (PATEMAN, 1992), restringindo também a autonomia social.

Diante dessa realidade, concordamos com a afirmação de que:

Desburocratizar não significa eliminar a burocracia e muito menos introduzir procedimentos competitivos, gerenciais, tecnológicos e empreendedores para agilizar os órgãos prestadores de serviços públicos, mas construir uma burocracia arejada, crítica, aberta a mudanças, a serviço dos cidadãos (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018, p. 160).

Nogueira (2011), de igual modo, assegura que o progresso administrativo volta-se à reorganização das práticas e da cultura organizacional da gestão, pois a desburocratização é necessária para garantir e efetivar a participação e, nesse caso, não se refere a processos competitivos, gerenciais ou empreendedores para impulsionar as ações administrativas, mas converte-se na alteração do modo de decidir e gerenciar, já que “a luta pela participação é também uma luta pelo seu conceito” (NOGUEIRA, 2011, p. 157), frequentemente ameaçado pela instabilidade e desvio administrativo, técnico e favoritismo político dentro das escolas.

Infelizmente, com a Reforma do Estado, essa fragilidade conceitual e prática da participação intensificou-se, pois passou a orientar e ressignificar os princípios da gestão democrática e destituiu a autonomia, a participação e a descentralização de seus sentidos sociopolíticos (LIMA, 2006). A descentralização educacional “caracteriza-se muito mais como desconcentração de tarefas do que de fato a descentralização de decisões” (DRABACH, 2013, p. 133).

Em relação à autonomia, ela tornou-se um atributo pelo qual as escolas são responsabilizadas tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso das políticas educacionais. Os gestores escolares teriam autonomia para buscar a eficiência com o mínimo de recursos (ADRIÃO; GARCIA, 2008), controlando do trabalho escolar e mantendo as escolas excessivamente regulamentadas e, ao mesmo tempo, imobilizadas e reféns das ordens superiores. Desse modo, os gestores, detentores dessa suposta autonomia passam a ser o centro do processo de reorganização da gestão escolar, estrategicamente buscando ações vinculadas para articular parcerias, promover a participação das famílias – vistas como clientes a serem atendidos pelos serviços educacionais prestados pelo Estado – e, principalmente, para executar tarefas impostas pelos sistemas de ensino (DRABACH, 2013). Nisso resume-se também a participação, centrada nos mecanismos de controle e execução de tarefas para atingir a eficiência e a eficácia dos resultados. Outrossim,

Não basta ajustar-se à dinâmica utilitária e produtivista para tentar sobreviver; é necessário enfrentar seriamente a necessidade de uma educação destinada a orientar intelectual e moralmente as novas gerações, tendo em conta as grandes transformações produtivas e tecnológicas pelas quais as sociedades contemporâneas estão passando. Esse desafio requer o abandono de todo determinismo e que se faça um esforço para religar saberes e reformar mentalidades (LAHUERTA, 2020, p. 377).

Ponderamos que as relações democráticas, emancipatórias, horizontalizadas, participativas e equilibradas, normatizadas legalmente, estão asfixiadas e distantes de converterem-se na identidade e no propósito escolar. Portanto, insistimos na concretização de formas de gestão e de liderança escolar mais democráticas e coletivas, voltadas à construção da comunicação, do diálogo e da função educativa da participação para a consciência política (PATEMAN, 1992).

Conseqüentemente, por efeito das relações verticais de autoridade, os princípios fundamentais da educação, no projeto neoliberal, perdem seus sentidos, uma vez que “a igualdade é um princípio importante e transversal para uma política

interessante na relação pedagógica. Essa igualdade é afirmada como princípio ou início – não como meta ou objetivo” (KOHAN, 2019, p. 15).

Destarte, as ações dos gestores devem garantir que todos os atores sejam envolvidos no processo político, pedagógico, administrativo, educativo, financeiro, social e tecnológico, além de incentivar o caráter humano da educação, o que passa a ser uma decisão ética e política (TORO; WERNECK, 2018) para a verdadeira cidadania e para a construção de uma prática gestora democrática e emancipatória.

Nas práticas de gestão democrática e emancipatória, a mediação resulta em construções coletivas dos objetivos, dinamismo no planejamento, sem manipulação participativa. Ao contrário, essa atividade propicia uma prática com interferência direta nas decisões e, portanto, a eficiência converte-se, de acordo com Carvalho, Sobral e Mansur (2020), na “segurança participativa (um clima marcado por propósito compartilhado, apoio social e voz)”. De tal modo, ao integrar a cultura e a política, fortalece a cosmovisão democrática (TORO, 2005), e, concomitantemente, uma autonomia construída (BARROSO, 1995) e uma participação plena (PATEMAN, 1992).

A esse respeito, elaboramos um quadro teórico para demonstrar nosso posicionamento político-pedagógico pela segurança da participação, como propõem Barroso (1995); Pateman (1992); Nogueira (2011); Nascente, Conti e Lima (2017; 2018).

Quadro 01: Práticas de gestão escolar - segundo Barroso (1995); Pateman (1992); Nogueira (2011); Nascente, Conti e Lima (2017; 2018)

Práticas	Participação	Autonomia	Características
Burocrática	Pseudoparticipação	Autonomia decretada	Hierarquia subjetiva; segregação; imposição normativa e fidelidade às regras exógenas; controle administrativo, profissional, pedagógico e institucional via autorregulação pelos profissionais (conteúdo e currículo); ausência de participação na tomada de decisões; direitos sociais esmaecidos; despolitização.
Gerencial	Participação limitada	Recurso gerencial	Hierarquia normativa; participação orientada; a comunidade é cooperativa; controle e execução de tarefas para resultados e metas educacionais; direitos sociais

			reduzidos; politização manipulada; objetivos estratégicos; agentes técnicos para seguir diretrizes; adoção de modelos privatistas, mercadológicos.
Emancipatória	Participação plena	Autonomia construída	Poder horizontalizado; mediação; comunidade guardiã; deliberação/representação como prática educativa; ampliação dos direitos sociais; consciência e decisão política; objetivos comuns, segurança participativa; dependência e interdependência estabelecida pela interação; objetivos coletivos; equilíbrio de forças (internas e externas).

Fonte: Elaboração própria.

Ainda que alguns gestores utilizem-se da participação e dela se beneficiem, recorreremos aos que a estabelecem como condutora para a emancipação (NOGUEIRA, 2011) e, nessa prática, “a nova cidadania ou cidadania ampliada seria propiciadora de transformações sociais” (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018, p. 160), exigindo, portanto, o protagonismo de gestores mais intelectuais e menos burocratas, líderes dispostos a legitimar a participação como um direito e um exercício educativo, propensos a orientar a participação por um novo campo semântico no universo gerencial e na nova gestão pública.

No caso da gestão escolar, ao constituir as normas e práticas de organização, as ações e os procedimentos referentes à racionalização do uso de recursos materiais, financeiros, pedagógicos e também coordenar e acompanhar o trabalho dos partícipes, o gestor assume condutas de planejamento, preparo, intervenção e avaliação, pertinentes ao seu cotidiano. Para Libâneo (2012, p. 412), “a condução dessas funções, mediante ações e procedimentos variados”, configura-se em práticas gestoras relativas à formação humana e aos princípios educacionais, condizentes com processos emancipatórios, aos quais recorreremos para validar as decisões compartilhadamente.

Assim, definimos que queremos a gestão escolar democrática, como imbuída pela distribuição do poder e das tomadas de decisão por meio da participação. Consequentemente, em função da forma ainda bastante hierarquizada que as escolas públicas se encontram atualmente organizadas, o conceito de liderança torna-se

relevante na análise da vinculação entre formas de provimento de cargos/funções de gestão escolar e práticas gestoras.

Isto posto, prosseguimos, nas seções subsequentes, no esforço de compreensão dos aspectos envolvidos nas formas de acesso ao cargo/função de gestor e nos estilos de liderança desenvolvidos por esses profissionais, já que esses estilos podem se tornar fatores limitantes e/ou impulsionadores de ações participativas, relativamente autônomas e contextualizadas, se orientadas para a ressignificação do conhecimento e para a formação do indivíduo humano-histórico.

2.3.3 Formas de provimento de cargos/funções de gestão escolar

Balizada pelos movimentos sociais da década de 1980, a gestão democrática da educação é um dos princípios constitucionais, oriundos dos movimentos sociais em busca da participação da sociedade civil nas políticas públicas brasileiras e da reivindicação por uma educação escolar pública, universal, laica, gratuita e emancipatória. A ela recorremos e fundamentamos nosso referencial para que se efetivem práticas da administração escolar compartilhadas, participativas e consensuais, um grande desafio a ser posto em prática.

Todavia, nesse contexto de discrepantes mecanismos democráticos por parte da maioria dos estados e municípios na instauração das políticas públicas vigentes, e diante das incertezas relativas à definição do trabalho do gestor escolar como função e/ou cargo, de imediato, posicionamo-nos e referimo-nos às propensas nomenclaturas e dualidade do provimento apenas como cargo/função, pois, ao aderir a quaisquer dessas orientações, incidiremos na predileção investigativa e na inviabilidade o trabalho acadêmico, porque:

O campo da educação está saturado de discursos já instalados, já prontos. Qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política, já existem discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos, panelinhas teóricas nas quais a defesa de conceitos mais ou menos se confunde com a conquista de postos e de poderes (CHARLOT, 2006, p.16).

A constituição histórica do gestor no sistema de ensino brasileiro faz parte dos debates referentes à gestão democrática, pois o modo como a gestão escolar é compreendida, o desenvolvimento da sua liderança, suas atribuições e a forma como ocorre o seu acesso ao cargo/função, revelam, entre outros fatores, o seu poder

máximo presente nas instituições escolares (MENDONÇA, 2001; SARUBI, 2006; PARO, 2017), sua função como representante do Estado e dos interesses das comunidades e, ainda, sua ação como agente político escolar. Para Mendonça (2001), Sarubi (2006), Paro (2017) essas características podem também constituir-se num fator deletério ou reverterem-se em oportunidades para a política e para práticas de gestão democrática.

Desse modo, entendemos que muitas ainda são as dificuldades a serem enfrentadas para a democratização da gestão escolar, apesar de já existirem alguns avanços significativos, tais como o estabelecimento e o gradual fortalecimento dos diversos colegiados escolares, o ambiente de interação e conseqüente fortalecimento das relações entre todos os seus usuários, a transparência e a mobilização para atender aos objetivos comuns, definidos e assumidos coletivamente.

Infelizmente, os desdobramentos com relação à gestão democrática escolar, apesar de crescentes em muitas escolas brasileiras, ainda são uma utopia, “na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável” (PARO, 2017, p. 11). As formas antidemocráticas perseveram e persistem ao atenderem aos interesses políticos e econômicos distantes, quando não antagônicos ao interesse público e da consumação prática da nossa Carta Magna. Isso nos leva a:

Reconhecer na figura do diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor ‘escala’ e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública (SOUZA, 2007, p. 180).

A forma de provimento, isoladamente, não define o exercício da função gestora, mas intervém no seu curso (DOURADO, 2008; COSTA; FIGUEIREDO; CASTANHEIRA, 2013; PARO, 2017) e, desde a década de 1980, a indagação por formas mais democráticas de gestão interferiu e impulsionou, diretamente, os métodos de seleção de gestores escolares, como uma tentativa de contrapor-se ao clientelismo, fortemente presente nas indicações para os cargos.

Nesse sentido, prosseguem até hoje as discussões sobre o acesso ao cargo/função e, segundo Paro (2003), dentre as modalidades para o provimento do cargo/função de gestor, comumente debatidas no Brasil, distinguem-se: a indicação ou nomeação, a seleção por concurso público (provas e títulos) e a eleição (escolha

coletiva). Derivadas delas, Mendonça (2001), Dourado (2001, 2008) reconhecem:

- 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios);
- 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; 5) eleição direta para diretor (DOURADO, 2001, p. 83).

Já Maia e Manfio (2010) identificam-nas como formas mistas de escolha de gestores, mediante a seleção seguida de eleição e a seleção seguida de indicação.

A nomeação do gestor pelo poder executivo (PARO, 2003) fortalece a manutenção das relações tradicionais, hierárquicas, já que o sistema político partidário no país se reveste de caráter subjetivo, patrimonialista e clientelista (RISCAL, 2009), frequentemente descompromissada com a comunidade escolar a ser atendida. Nesse contexto, a tendência do gestor é assumir posturas autoritárias e burocráticas no sentido de atender às demandas do executivo local, garantindo, dessa maneira, sua permanência no cargo e o auxílio à reeleição de prefeitos e vereadores.

Drabach (2011) também reitera que ao ser indicado, o gestor relaciona seu serviço diretamente a quem o nomeou e restringe seu compromisso ao apadrinhamento político ou técnico de seus influenciadores, descuidando das ações com e para a comunidade escolar e conivente com as manobras de cunho eleitorais. Quanto às implicações práticas desse processo, “o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da comunidade escolar caracteriza-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar” (DOURADO, 2001, p. 83).

Cotidianamente, contrariando formas mais democráticas de acesso e provimento ao cargo/função de gestão, a livre nomeação ou indicação constitui-se na forma mais utilizada pelos municípios (DOURADO, 2008) e valida a permanência de escolhas que não se baseiam em processos democráticos, como demonstra o levantamento dos microdados do INEP (2015)⁵, no qual 45,6% das escolas públicas estaduais e municipais são geridas por gestores indicados.

Outro indicativo do clientelismo manifesta-se na carência de elementos normativos capazes de aprofundar e detalhar as formas de provimento e acesso ao cargo/função dos gestores (LIMA, 2020).

Indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2015)

um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo político de confiança do governante municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral (SOUZA, 2007, p. 166).

Diante dessa discussão, compreendemos e concordamos com o distanciamento de práticas de gestão democrática na indicação de gestores escolares, ao consentirmos que “na indicação, a escolha de pessoas para ocupar o cargo público de diretor recai sobre os que merecem a confiança pessoal e política dos padrinhos e não dos que tem capacidade própria” (MENDONÇA, 2000, p. 187). Exclui-se dessa forma de acesso os princípios de impessoalidade, constituintes do Estado burocrático e da gestão burocrática, por apresentar-se sobrecarregada de subjetividade, critérios pessoais e falta de regulamentação (DRABACH, 2013). Isto posto, as indicações são consideradas as formas mais distantes dos critérios meritocráticos e a forma de escolha menos democrática de gestores escolares, motivadas diretamente pelo clientelismo. Contra elas, Paro explica que:

Isso propicia um sem número de injustiças e irregularidades, já que não existe um critério objetivo, controlável pela população, que, além de garantir o respeito aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, possa também evitar o favorecimento ilícito de pessoas, situação que fere o princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao cargo por parte dos candidatos (PARO, 2003, p. 18).

Como contraponto, uma outra forma de acesso para alguns estudiosos está no provimento ao cargo/função de gestor, mediante o concurso, já que ele “estaria menos submisso às variantes políticas da escola e do sistema de ensino, uma vez que o concurso público parece garantir a moralidade e a transparência necessárias para a lotação em qualquer cargo público” (SOUZA, 2007, p. 167).

O concurso por provas e títulos (PARO, 2017) promove a moralidade pública do processo ao adotar critérios técnicos e objetivos de acesso ao cargo de gestão e coíbe o clientelismo, argumento reforçado por Dourado (2008), Mendonça (2001) e Silva (2009). Contudo, por vezes, esse modelo não garante o compromisso do gestor com os usuários e, tampouco, com os objetivos educacionais específicos da escola, já que a estabilidade pode permitir a negligência com a democratização da gestão e o conseqüente fortalecimento de suas práticas relacionadas aos interesses do Estado, agindo como colonizadores das atividades sociais e opositores do mundo da vida, sobrepondo-se as pretensões de poder às de validade e consensos (HABERMAS, 2014).

Ao sustentar-se na prerrogativa do domínio da competência técnica, o concurso vincula-se “a uma concepção da direção de escola como carreira e, por meio dele, a ocupação da função tem caráter permanente” (MENDONÇA, 2000, p. 191). Com isso, seu propósito torna-se democrático somente para o candidato ao cargo, pois nem os profissionais da escola ou a comunidade escolar participam ou podem escolher o seu gestor ou seu representante (PARO, 2003). Sendo assim, mantém-se formas autoritárias de seleção e gestão e desencadeiam-se práticas burocráticas e gerencialistas.

Outro condicionante do provimento do cargo de gestor por concurso público, segundo Paro (2003), refere-se à falta de aferição sobre que tipo de liderança exercerá, já que as tomadas de decisões alusivas aos problemas administrativos das escolas são permeadas pelas características pessoais, sociais e políticas de seus gestores, que vão além dos conhecimentos aferidos por meio de provas e títulos.

Já o processo eletivo destaca-se nesse cenário por abordar não apenas a democracia política, mas também a democracia social ao possibilitar à população participar, conjuntamente com o Estado, no controle da prestação dos serviços ofertados (PARO, 2003). Nas últimas décadas, segundo o autor, a eleição apresenta-se como uma estratégia viável por seu caráter democratizante e oportuno à medida que a sociedade também se democratiza.

Numa escola democrática, o poder centralizado tende a diminuir, a gestão colegiada e processos eletivos fortalecem-se e a participação política extrapola a eleição, já que permite o acesso, a participação e a inversão do neoliberalismo conservador ao propor a democratização das relações, a distribuição de poder e o exercício da cidadania para a transformação social. Outro indicativo do processo democrático contido nos processos de eleições de gestores escolares refere-se à qualidade da educação. Para Nascente, Conti e Lima (2018), a qualidade da oferta educacional está intrinsecamente atrelada à formação do cidadão e à transformação da realidade, que pode e deve ocorrer nas escolas, por meio de sua gestão democrática.

Somam-se à eleição as formas mistas, também consideradas mais democráticas (DOURADO, 2001; MAIA e MANFIO, 2010). Para Souza (2007), a seleção, diferente do concurso público, não atribui um cargo de carreira, mas uma função temporária, com o período vigente determinado pelo sistema de ensino e respaldada por critérios considerados técnicos. Dando um passo adiante, segundo

Drabach (2013), a seleção aliada à eleição envolve a avaliação e a liderança da atuação política do candidato e aproxima-se mais do modelo de gestão democrática. Por outro lado, ao combinar-se com a indicação e desconsiderar a participação dos diferentes segmentos escolares como um aspecto importante da escolha do dirigente, inclina-se para o modelo de gestão escolar convencional (SOUZA, 2007).

Diante de tais evidências, estudiosos da gestão escolar (PARO, 2003; MENDONÇA, 2000; DOURADO, 2001; SOUZA, 2007; ARROYO, 1979; FÉLIX, 1984), consideram, teoricamente, a eleição como a forma mais democrática de escolha dos gestores escolares e reforçam a indicação por administradores ou ocupantes de cargos públicos como a manifestação do clientelismo, discordante da gestão democrática.

Fundamentadas em alguns dos autores acima mencionados, propomos um quadro representativo do encaminhamento teórico que demos a esta dissertação (quadro 02).

Quadro 02: Formas de Provimento - conforme Drabach (2018), Paro (2003), Mendonça (2000), Dourado (2001), Souza (2007), Arroyo (1979), Félix (1984)

Formas de Provimento	Tempo de Permanência	Características
Nomeação	Indefinido	Indicação; relações patrimonialistas e clientelistas; autoritarismo; subjetividade; desacordo com a gestão democrática; descompromisso com a comunidade; práticas compromissadas com o apadrinhamento político ou técnico; invalida a escolha por processos democráticos.
Concurso	Vitalício	Provas e títulos; moralidade pública do processo; critérios técnicos; coíbe o clientelismo; não garante o compromisso com o contexto e a democratização escolar; permeia formas burocráticas, gerencialistas e centralizadoras; fortalece ações voltadas aos interesses dos seus representantes diretos (sistemas).
Eleição	Preestabelecido	Escolha da comunidade; democracia; caráter político do candidato; prática participativa; compromisso com contexto escolar; cidadania; sujeito coletivo.
Mista	Preestabelecido	Escolha coletiva (seleção e eleição); caráter democrático; envolve conhecimento técnico e político do requerente; distribuição de poder; controle social; politização dos envolvidos; compromisso com o contexto local.
		Escolha parcial (seleção e indicação); pode remodelar formas tradicionais de seleção; respaldo técnico; democracia parcialmente instituída; negligencia as deliberações coletivas; pode implicar na conveniência com quem nomeou.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nesse quadro, compreendemos a escolha eletiva como a construção e a materialização da vontade popular e também uma “forma de controle sobre a burocratização da política escolar” (SOUZA, 2007, p. 174). Além de requerer das práticas gestoras a articulação do processo pedagógico, do convívio escolar, da distribuição de poder e da inclusão de recursos e ações que protejam o diálogo e a participação, o processo eletivo posiciona a comunidade como sua guardiã e proponente do comprometimento do gestor rumo à educação de qualidade social e, sucessivamente, mobiliza e reivindica o engajamento da gestão. Nesse propósito e objetivo comum, sugere uma forma de gestão mais democrática e participativa, na construção de uma comunicação dialógica transcendente à racionalização instrumental.

Vale notar que a eleição dos gestores, apesar de favorecer a democratização escolar, não é suficiente para instituí-la (DRABACH, 2013), pois uma nova ordem democrática demanda comprometimento da comunidade escolar, dos estudantes, das famílias, dos professores e funcionários, compreende o voto como parte do processo inicial e como um paradigma de mudança nas definições, propósitos e finalidades da gestão escolar (DOURADO, 2001). Nesse modelo de provimento de cargos/funções, a gestão democrática nas escolas públicas precisa ser concebida:

Tanto como um objetivo quanto como o dever e compromisso de incentivar e atuar para a participação democrática ante o continuísmo das práticas ultrapassadas de clientelismo e patrimonialismo tão enraizadas nos espaços públicos e também nas escolas (GUMIERO, 2014, p. 15).

Dessa forma, entendemos que o acesso ao cargo/função posiciona o gestor como autoridade escolar (BUSH, 2011), mas não garante a participação democrática. No entanto, ao exercerem como líderes influências das mais diversas nos ambientes escolares, podem reorientar o curso da gestão democrática (DOURADO, 2008). Ademais, como essas influências processam-se e relacionam-se na prática e no cotidiano, são para nós motivo de indagações que levaram à realização da pesquisa e ao desenvolvimento da próxima subseção.

2.4 Liderança e gestão, elementos interdependentes

Consideramos que, no escopo do objetivo de termos escolas cada vez mais

democráticas, destaca-se a pertinência de estudos sobre os estilos de liderança a serem assumidos pelos gestores, que, por suas práticas como líderes institucionais natos, são compreendidos como garantidores das condições de trabalho adequadas aos profissionais das escolas e como guardiões do foco nas aprendizagens (VIEIRA; VIDAL, 2019).

Em meio à ampla disseminação referente a essa temática, a literatura aponta algumas especificidades no cenário mundial. Internacionalmente, segundo Gunter (2004), houve uma alteração nas produções teóricas e a administração educacional passou a ser entendida como gestão educacional e, mais recentemente, a gestão tem sido interpretada como liderança educacional. Para alguns estudiosos, pode ser apenas uma mudança semântica, para outros, uma alteração do paradigma educacional ou uma arbitrariedade altamente subjetiva (BUSH, 2011), entretanto, mesmo diante dos múltiplos significados, são cada vez mais crescentes trabalhos que tratam da liderança educacional, voltados à eficácia escolar e à consolidação de políticas públicas para identificação e formação de lideranças nas escolas e nos sistemas de ensino de muitos países.

Excepcionalmente no Brasil, os estudos na área de administração escolar são predominantemente relativos e restritos à gestão democrática (VIEIRA; VIDAL, 2019), provavelmente por tratar-se de um princípio orientador da nossa legislação e política educacional, após longos e árduos vinte anos sob o regime da ditadura civil militar. Nacionalmente, mesmo diante de parâmetros que atestem a relevância da liderança como uma das premissas para os gestores, “a temática da gestão democrática de algum modo teria se sobreposto à liderança no debate e nas políticas associadas à gestão educacional e escolar no Brasil” (VIEIRA; VIDAL, 2019, p. 16) e, conseqüentemente, a liderança tornou-se um forte elemento da gestão para alcançar resultados e metas escolares, carregada de sentido político e estratégico.

Apesar disso, o aprimoramento da qualidade, da equidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes tem alterado essa realidade, empírica e teoricamente, pois além de serem responsabilizados pela implementação de normas, políticas públicas e programas institucionais, os gestores, intencionalmente, “passam a ser considerados como atores proativos e propositivos, que devem liderar projetos educacionais e colocar em marcha complexos processos de mudança pedagógica e institucional” (WEINSTEIN; MUÑOZ; LOUZANO, 2019, p. 5).

Logo, compreender as distintas conceituações pode contribuir nesse crescente

processo. Nesse sentido, ao referir-se à liderança, Jago (1982) a qualifica como influência, uma característica própria do gestor que, mediante a inspiração, conduz as pessoas ao alcance de objetivos comuns.

Para Pelletier et al. (1999), a liderança refere-se à participação voluntária e ativa de outros agentes na conquista de objetivos definidos, já outros autores instituem a liderança como inspiração, motivação e ensino, com vistas à contribuição dos objetivos e ao sucesso escolar. Cunha et al. (2007), por sua vez, a descrevem como carisma, inspiração, dinamismo, criatividade, resiliência e desafio, submissão voluntária ao líder. Já Northouse (2010) a caracteriza como um processo complexo de trocas, no qual as relações modificam tanto o líder quanto os liderados pelas relações de trabalho, valorização, confiança, respeito, ideais e empatia integral. Segundo Robbins, Judge e Sobral (2010), trata-se da somatória de forças para atingir os propósitos e, de acordo com Santos (2014), ao comprometer-se com todos os participantes, a liderança possibilita o engajamento maduro, o reconhecimento e o consentimento espontâneo do grupo sobre o líder institucional. Dado o sentido polissêmico ao definirmos liderança, nos fundamentamos em Bush e Glover:

A liderança é um processo de influência que leva à realização dos objetivos desejados. Líderes de sucesso desenvolvem uma visão para suas escolas com base em seus valores pessoais e profissionais. Eles articulam essa visão em todas as oportunidades e influenciam sua equipe e outras partes interessadas a compartilhar essa visão. A filosofia, as estruturas e as atividades da escola estão voltadas para a realização dessa visão compartilhada (BUSH; GLOVER, 2003, p. 8 – tradução nossa).⁶

Dessa definição, a liderança emerge como um processo de influência tanto de grupos quanto de indivíduos, e a gestão revela-se como a autoridade posicional do cargo/função. Desse modo, a liderança do gestor tem influência direta no aprimoramento escolar. Neves (2020) corrobora essa linha de pensamento e esclarece:

O tema da liderança tem vindo a ser analisado a partir da perspectiva do líder eficaz que é cada vez mais considerado um ator chave relevante num contexto de mudanças socioculturais movido pela intensificação das comunicações interpessoais, partilha de informação digital e pelo estímulo à

⁶ Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. Successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values. They articulate this vision at every opportunity and influence their staff and other stakeholders to share the vision. The philosophy, structures and activities of the school are geared towards the achievement of this shared vision (BUSH; GLOVER, 2003, p. 8).

competição em diferentes cenários (NEVES, 2020, p. 436).

Nesta mesma linha de considerações, há um interesse crescente a respeito da liderança educacional e, segundo Bush (2014), a metanálise de Robbins, Judge e Sobral (2010), demonstra que as práticas assumidas pelo líder impactam significativamente nos resultados da aprendizagem e pode tornar-se um entrave ou um componente para o avanço da formação cidadã dos estudantes.

Ainda que Bush (2019) defina o campo da gestão e da liderança educacional como pluralista e controverso, para ele ambas precisam convergir e centrar-se nos objetivos escolares e, de igual modo, assegurar uma prática gestora que não incorra no perigo de enfatizar os procedimentos e reduzir os propósitos e valores educacionais, afirmação com a qual concordamos e que ratificamos nesta dissertação. Ao referir-se aos objetivos da escola, é incontestável as influências e pressões externas, as expectativas governamentais formalmente normatizadas por decretos ou legislações, entretanto o gestor poderá trabalhar para segui-las ou para modificar a política governamental.

Segundo Rodrigues (2012), a atuação do gestor escolar é um fator determinante para o sucesso ou insucesso da instituição. Nisso reside a responsabilidade dos estudos manterem-se atentos aos modelos de liderança contemporâneas (ROCHA JÚNIOR et al., 2020).

Entre os anos 2001 e 2010, Vieira e Vidal (2019) identificaram determinadas pesquisas baseadas no desempenho de escolas estaduais e municipais na Prova Brasil que relacionavam resultados positivos à liderança dos secretários municipais de educação. Esses resultados associaram o trabalho dos líderes ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tanto numa perspectiva mais técnica e racional quanto numa vertente participativa e:

Só na segunda década do século XXI, começam a aparecer estudos que procuram investigar relações mais efetivas entre liderança e outras variáveis escolares, que têm constatado as relações entre liderança do(a) diretor(a), gestão escolar, clima organizacional, escolar e resultados de aprendizagem (VIEIRA; VIDAL, 2019, p. 15).

Sem o esclarecimento das atribuições e competências necessárias do gestor escolar, suas funções configuram-se como uma construção de múltiplas dimensões – pedagógica, administrativa, financeira, relacional, resultados, clima escolar,

participação – institucionalizadas pelo gestor escolar ou por um núcleo de pessoas responsáveis pela gestão da escola e “isso reverbera também nas discussões sobre liderança” (VIEIRA; VIDAL, 2019, p. 19), já que a gestão e a liderança não são determinadas por elementos isolados, mas sim por vários fatores que interferem e complementam as suas ações.

Outro fator relevante no Brasil diz respeito aos estudos críticos realizados em defesa da democracia e da justiça social no campo da educação, que tenderam a descartar aspectos da liderança por entendê-la como associada a epistemologias de caráter neoliberal e gerencialista. A esse respeito, Torres e Palhares asseguram que:

Apesar de serem claras as influências de inspiração neoliberal na forma como se reduz a realidade educativa a indicadores de natureza gerencialista, é interessante, mesmo assim, problematizar a natureza da relação entre os estilos de liderança e gestão e os resultados escolares e o seu impacto no desenvolvimento democrático da escola (TORRES; PALHARES, 2009, p. 77).

Mesmo diante da ausência de iniciativas públicas de apoio à elaboração de um conceito um pouco mais bem definido de liderança escolar no Brasil, é propício considerar que ela tem sido objeto de interesse por parte de órgãos educacionais oficiais, o que se refletiu, por exemplo, na avaliação do perfil dos dirigentes escolares no questionário eletrônico do gestor (SAEB, 2019, p. 6)⁷ e no relatório do INEP (2021), investigando o quanto esses profissionais se sentiram preparados para “liderar a equipe escolar” (BRASIL, 2019), tipo de questão que pode indicar forte influência neoliberal na compreensão do que seja a liderança escolar.

Apesar de tais iniciativas popularizarem a “natureza estratégica na esfera das organizações” (VIEIRA; VIDAL, 2019, p. 23) e também indicarem o aprimoramento da eficiência e da eficácia gestora, elas podem se reverter num momento oportuno para o debate e fortalecimento da construção democrática da gestão e liderança escolar e

⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Mediante testes e questionários, aplicados a cada dois anos, reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados e explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Ele também permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e disponibiliza subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor_saeb_2019.pdf>. Acesso em: 18 jul 2020.

propor novos encaminhamentos para as práticas dos líderes escolares, ao intentar sobre suas formas de propor e mediar a participação coletiva e as decisões financeiras, administrativas e pedagógicas.

Ao apontar a liderança como um dos elementos constitutivos da prática do gestor e as iniciativas para propor formas de participação como condicionantes para a gestão, fica implícita a pertinência e a oportuna perspectiva do princípio da descentralização e da gestão distribuída, pois mesmo diante de decisões neoliberais, “o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 152), em espaços que devem ter projetos e propósitos comuns, o que torna a escola o ambiente ideal para esse desbravamento, exercício político e prática educativa para a cidadania.

Com foco nesse aspecto, Marinho, Vidal e Vieira (2020) realizaram um estudo comparativo demonstrando que, com fundamento nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2007 e 2017, um quantitativo de 14,3% de escolas brasileiras não dispunha de órgãos colegiados, ou seja, de um CC para tratar de assuntos pedagógicos da instituição. Por sua vez, das escolas que tem CC instituído:

18% reúnem-se ao menos duas vezes por ano, como indicam os dados de 2017, um aumento de 5,8% em relação a 2007. Ocorre uma queda de 12,5% nas escolas que indicam reunir-se três vezes ou mais e um aumento de 47,5% nas escolas que se reúnem duas vezes por ano. Aumenta também, o percentual de escolas que não realizam reunião de Conselho de Classe (MARINHO; VIDAL; VIEIRA, 2020, p. 839).

Para além do funcionamento, da ausência ou redução dos encontros coletivos, esses dados apontam a vulnerabilidade, a fragilidade das escolas brasileiras e o descompromisso de muitos líderes com a participação, visto que esse é um universo favorável e oportuno para o diálogo e a construção coletiva dos docentes da escola, com base no contexto social, nas dificuldades, nos acertos e nas falhas (DALBEN, 1995; 2004).

Nesse aspecto, não nos compete apenas citar e justificar a pertinência da liderança gestora, mas, no cenário vigente, ela é oportuna para compreendermos se as práticas contemplam o envolvimento individual e coletivo dos diferentes agentes educativos na realização de perspectivas e de ações sociais (NÓVOA, 1995) dialógicas e a gestão democrática no país.

Assim, de acordo com os estilos de liderança desenvolvidos e as formas como

os gestores lidam com o serviço de mediação escolar, poderão assegurar ou mesmo inviabilizar a cidadania, a autonomia moral dos que vivem e convivem com, para e na escola, bem como a qualidade e a equidade das aprendizagens dos estudantes.

Para Quintas e Gonçalves (2013), a ação de liderar e desenvolver a gestão faz parte das atribuições dos gestores e, nesse sentido, além de promover práticas de acordo com normativas gerais e próprias de cada realidade, eles também podem conduzir as comunidades escolares para mudanças e transformações sociais, de acordo com o interesse e objetivos comuns. Nessa lógica, instituir políticas democráticas no ambiente escolar pressupõe, além da articulação dos seus integrantes, o comprometimento gestor ao assumir-se como líder e protagonista nesse processo reflexivo.

Nos estados democráticos, os líderes e gestores representam a garantia do debate plural, devendo funcionar como mediadores entre indivíduos e coletividade, e “qualquer alteração nesse papel representa um desvio que nos leva à hegemonização e homogeneização de valores e discursos” (FRANCO; MARANHÃO FILHO, 2020, p. 136). Nesse sentido, Souza (2007) assegura que as perspectivas em torno do gestor escolar aspiram dele a liderança, a habilidade de mediar divergências de ideias, permear deliberações, fortalecer os espaços de debate, assim como propor participação coletiva, buscando formação constante para o exercício dessas práticas.

Desse modo, as formas de gestão e os estilos de liderança podem representar a relação na qual se disputam ou se entrelaçam “por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica” (TORRES; PALHARES, 2009, p. 78), muitas vezes conflituosos, mas reais. Nessa dualidade, Hora (2003) afirma que a principal função do gestor é uma liderança política, cultural e pedagógica para garantir as necessidades educacionais da comunidade e oportunizar o avanço escolar da população menos favorecida. Similarmente, Buss (2008) ratifica essa hipótese ao assegurar que o gestor precisa das habilidades técnicas, atentar-se cuidadosamente para as demandas e necessidades humanas e incluir todos no processo de gestão, participação e decisão.

Mediante o exposto, mesmo que haja condições desfavoráveis, uma escola marcada por hostilidade e individualismo compromete a gestão, a liderança e o trabalho coletivo de percepção, reflexão, decisão e até da ação gestora. Por isso, estudar os estilos de liderança e a sua influência nas relações humanas no contexto da gestão escolar leva-nos também a melhor compreensão da sociedade de hoje, já

que as interações e as aprendizagens adquiridas no interior da escola seguem para a vida.

2.4.1 Estilos de liderança

Esta subseção tem como objetivo aprofundar o debate referente aos estilos de liderança, entendendo-os como um elemento da gestão, assim como as formas de provimento e explorando as especificidades e a diversidade de aspectos conceituais envolvidos na liderança, diante da sua indefinição terminológica, da sua natureza e da especificidade da prática gestora.

O ponto de partida é percorrer a democratização da escola pública e ter o conhecimento crítico da realidade na qual ela se insere para, posteriormente, superar os desafios que estejam colocados, cientes de que um único estilo de liderança jamais poderá abranger os inúmeros fatores que integram a gestão escolar.

Todavia, a adesão às políticas escolares democráticas posiciona o gestor como o principal ator para que isso ocorra, pois espera-se que ele seja um líder político, com características singulares, diante das exigências e necessidades do poder público para moldar suas ações e práticas. Ao reconhecer esse novo percurso institucional, o gestor, além de gerir, lidera uma perspectiva para o futuro integrada aos interesses da comunidade onde a escola está inserida, posicionando a instituição escolar como parte do modelo de Estado e de sociedade em reconstrução.

Isso ocorre porque a escola constitui-se num sistema aberto, com estruturas singulares e, dessa forma, a qualidade educativa e o sucesso escolar dependem, em grande parte, dos tipos de relações estabelecidas entre a comunidade escolar e o meio externo, atividade prevista nas práticas do líder, nas quais seus fins são alcançados, sobretudo pela necessária e segura participação nas práticas comuns do cotidiano dos indivíduos, e não apenas no cumprimento de atividades burocráticas (GONÇALVES, 2017).

Estudos acadêmicos sobre a administração pública destacam cada vez mais o papel da liderança na gestão escolar e os seus efeitos nos procedimentos e condutas dos envolvidos (CARVALHO; SOBRAL; MANSUR, 2020). Por esse motivo, os estilos de liderança têm sido cada vez mais estudados, ainda que para alguns teóricos, defini-los concretamente não seja tarefa fácil.

Vizeu (2011) destaca que a revisão acadêmica aponta três grandes vertentes para os estudos sobre liderança: a) abordagem dos traços com ênfase na qualidade dos líderes para o melhor desempenho do grupo; b) os estilos de liderança para descobrir ou validar determinados comportamentos do líder; c) os aspectos situacionais de liderança atrelados aos pressupostos das teorias contingenciais, nos quais a atenção está na associação de determinado comportamento de liderança a um contexto determinado.

A teoria dos traços de personalidade, conforme afirma Chiavenato (2004), refere-se às abordagens iniciais pertinentes à liderança e datam do período de 1904 a 1948. Para Bergamini (1991, p. 1) “o objetivo prioritário das primeiras pesquisas de que se tem notícia era o de descobrir quais as características pessoais ou traços comportamentais que deveriam ter os líderes eficazes”. Como resultado, foram isolados trinta e quatro traços de personalidade, característicos dos bons líderes. Essa teoria recebeu muitas críticas pelo fato de observar somente os aspectos da personalidade como necessários para uma liderança eficaz e por não contemplar outras dimensões, não havendo, além disso, comprovação de traços específicos que façam de uma pessoa um líder eficiente.

A teoria comportamental valeu-se da sua antecessora e constitui-se pelo treinamento de líderes (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010). Diante disso, Chiavenato (2004) assegura que a teoria dos traços se refere àquilo que o líder é e a abordagem dos estilos, ao que o líder faz, ou seja, demonstra o estilo comportamental de liderança. Seguindo esses pressupostos, para compreender a melhor maneira de conduzir as pessoas, duas ações precisam ser consideradas nesse processo: as de natureza técnica e as de natureza humana, fundamentos muito debatidos por Habermas (1987) e que podem dimensionar a liderança e o gerencialismo.

A literatura demonstra que esses estilos de liderança foram amplamente disseminados nas décadas de 1960 e 1970, no entanto os pressupostos teóricos não se sujeitaram a estudos empíricos, sobrepondo-se os estudos contingenciais, cujo foco deixou de ser a ação isolada do líder sobre os liderados e firmou-se nos aspectos relacionais da liderança, considerando o ambiente organizacional e a característica comportamental do grupo (BERGAMINI, 1994). Nessa perspectiva, a eficácia dos líderes dependeria de treinamento e ambiente favorável. Posteriormente, essas três fundamentações conduziram os estudos ao avanço e aprimoramento dos estilos de liderança e, nesse sentido, teóricos passaram a reconhecer o papel ativo dos liderados

e a compreender no que consiste a interação entre estes e o líder no contexto da organização escolar e dos diversos estilos de liderança, elementos da gestão que aderimos.

As pesquisas indicam que existem muitos modelos alternativos e concorrentes de liderança escolar, por isso torna-se indispensável a definição de um corpus teórico conceitual suficientemente abrangente, consistente e com aplicação empírica comprovada para uma maior segurança teórica em relação aos diversos conceitos de liderança. De acordo com Gallon, Bittencourt e Fleck (2013), ao pesquisarem as produções sobre liderança na primeira década do século XXI:

O que se pode perceber é que, apesar de muitos autores considerarem este tema muito discutido, os resultados apontam para uma direção em que o tema ainda é incipiente e ainda não existe um padrão de pesquisa sobre liderança entre os pesquisadores brasileiros, demonstrando uma unidade acadêmica como outros países já demonstraram (GALLON, BITTENCOURT e FLECK, 2013, p. 12).

Desse modo, para nos referirmos aos estilos de liderança, seguiremos o artigo de Bush e Glover (2014), considerados autores de grande relevância para a temática, pois além do desenvolvimento de teorias sobre a liderança educacional, examinam a literatura teórica e empírica e demonstram que, apesar das tendências e dos modismos vigentes, os textos atuais refletem e informam as mudanças nas práticas de liderança escolar.

Com relação a isto, dos modelos propostos por Bush e Glover (2014), descartamos a liderança moral e autêntica, por enfatizar a integridade, os valores, as crenças e a ética dos líderes escolares em instituições confessionais. Também desconsideramos os estilos de liderança dos professores, visto que os consideramos contemplados no estilo de liderança distribuída, e há o fato de a liderança docente ir além do escopo da pesquisa que deu origem a esta dissertação.

No que tange ao estilo de liderança do sistema, o mandato dos gestores por redes, agrupamentos escolares ou coliderança incide em parcerias, multiagências e trabalho colaborativo e, neste caso, difere da forma de provimento do cargo/função do gestor escolar que nos propomos a discutir neste estudo. Por fim, rejeitamos o estilo de liderança contingencial por ser um modelo alternativo, firmado nos aspectos relacionais da liderança, divergente da natureza do processo de tomada de decisão pesquisado.

As argumentações a seguir referem-se a práticas de liderança consideradas

consonantes às escolas públicas brasileiras, dentre elas os estilos de liderança gerencial, instrucional, transacional, transformacional e distribuída, sobre os quais construímos nossa análise (BUSH; GLOVER, 2014; ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010).

A liderança gerencial vigente, principalmente nas décadas de 1960 a 1970, período no qual as ações governamentais colocavam os gestores como os agentes de mudança e sua função limitava-se ao gerenciamento e implantação de iniciativas externas à escola, pode ter sido remodelada, permanecendo vigorosa, atualmente. Para Bush e Glover (2014), o estilo de liderança gerencial centra-se no poder posicional do gestor aliado às políticas e procedimentos formais para exercer influência escolar e em todas as esferas, seja entre os atores escolares, a instituição, o sistema ou a própria comunidade.

Na prática, as ações gestoras voltam-se para o desenvolvimento de comportamentos racionais de todos os envolvidos conforme as funções e as tarefas designadas para cada um, fortalece a burocracia orientada para o controle e disciplina e pode incorrer na prerrogativa de que os objetivos educacionais estejam subordinados ao gerenciais, pela rigidez do planejamento e pelo estabelecimento de metas voltados à eficiência empresarial.

Entretanto, Bush (2011) não dispensa o valor da gestão eficaz, mas assegura que o gerencialismo destituído de valor é tanto prejudicial quanto inadequado para o ambiente escolar. Segundo o autor, o estilo de liderança gerencial tem sido desacreditado por sua limitação, tecnicismo e pelo fato de o gestor prestar contas diretamente aos organismos que financiam e tutelam a escola.

Por outro lado, a liderança instrucional é também denominada de liderança centrada no aprendizado e liderança pedagógica, manifestando-se no movimento das escolas eficazes,⁸ de meados da década de 1980, como um termo recorrente no vocabulário da administração educacional. Neste estilo, o gestor tornou-se o principal

⁸ Ao longo dos anos, segundo Lima (2012), o conceito de escola eficaz foi se modificando, entretanto, os diversos estudos produzidos pela temática utilizaram conceitos relacionados à eficiência, à equidade, à agregação de valor e efeito com escolas em melhorias. Dessa forma, o movimento das escolas eficazes decorre da validação “de que as escolas podem estabelecer o diferente na vida das crianças, uma vez que elas precisam frequentar escolas para adquirir certos conhecimentos e vivenciar experiências só possíveis no ambiente escolar” (LIMA, 2012, p. 35). Assim, escolas eficazes aliam o sucesso do estudante ao elevado rendimento escolar e, conseqüentemente, mantêm a desigualdade e a exclusão social. D igual modo, distanciam-se dos espaços de participação efetiva, da garantia dos locais democráticos em que todos sentem-se parte e podem contribuir para o aprimoramento educacional e desconsideram as peculiaridades e realidades de cada ambiente escolar.

ator para desenvolver o aprimoramento escolar e a sua ação de liderança isolada volta-se ao fortalecimento das aprendizagens e de seus resultados tangíveis (BUSH; GLOVER, 2014).

Dentre os aspectos negativos da liderança instrucional, Bush e Glover (2014) asseveram que os gestores se voltam para as aprendizagens dos estudantes via ensino dos professores, condicionando o desenvolvimento escolar por meio de outros, cabendo aos gestores, mais uma vez, administrar o processo. Desse modo, a influência gestora fica reduzida, pois concentra-se demais no ensino e desconsidera a aprendizagem, havendo também o fato de que, neste estilo de liderança, nem sempre os gestores são líderes pedagógicos, detentores do conhecimento. Além do mais, pela liderança individualizada assumida pelos gestores, eles tendem a desconsiderar o papel de outros líderes no contexto escolar.

Já o estilo de liderança transacional diz respeito às relações entre líderes e comunidade escolar baseadas na troca e não desenvolve compromisso social, visto que o sistema de transação se utiliza das recompensas, punições e vantagens, como resultado do comportamento e do objetivo almejado pelo líder escolar (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010; LEITHWOOD; SUN, 2009). Nesse estilo, a manipulação, os acordos e o autointeresse predominam, pois não há compromisso com a coletividade ou com princípios moralmente determinados; utilizam-se de influências profissionais e pessoais, para alcançar interesses divergentes, conforme o poder do grupo a que pertence, uma troca orientada, instrumentalmente (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010).

Desde a década de 1990, tem despontado o conceito de liderança transformacional, que é bastante popular na literatura educacional por concentrar-se no processo pelo qual os líderes gestores influenciam os resultados escolares. Ao serem responsabilizados pelas mudanças, a gestão visa ao apoio dos profissionais para priorizar as necessidades escolares e, ao mesmo tempo, desenvolve práticas controladoras, estabelecidas pela adesão aos seus valores como líder escolar (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010;).

Outrossim, o estilo de liderança transformacional pode ser um elemento usado pelos governantes para a implementação de políticas determinadas centralmente e distante das necessidades escolares, refletindo uma liderança heroica e unilateral para prescrever interesses exógenos. Por conseguinte, torna-se um processo político e não transformacional (BUSH e GLOVER, 2014).

Ao referir-se à liderança distribuída, Bush e Glover (2014) posicionam este estilo como um dos mais influentes e preferidos no século XXI, devido à abordagem da liderança coletiva e não individualizada da gestão escolar. As evidências demonstraram maior influência nas escolas e na aprendizagem quando há alteração da liderança singular para a distribuída, por isso, reconhecida desde 1900 e uma das mais predominantes na última década, pode ser chamada de liderança colegiada, participativa, compartilhada, múltipla ou coletiva (BUSH; GLOVER, 2014).

O estilo de liderança distribuída não reduz o papel do gestor como líder principal, mas permite uma mudança de paradigma ao propor o compartilhamento das decisões, o trabalho conjunto e a diminuição da sobrecarga nas práticas gestoras. Contudo, torna-se essencial a criação de normas colegiadas, disponibilidade de tempo para que a liderança distribuída se efetive nas escolas, disposição dos gestores escolares para a distribuição de poder e o seu consecutivo fortalecimento mediante a comunicação integral, o propósito compartilhado, o apoio social e a segurança participativa de todos nesse processo decisório (CARVALHO; SOBRAL; MANSUR, 2020).

Dessa forma, sintetizamos algumas contribuições e características dos estudos internacionais que reconhecem o impacto dos estilos de lideranças no aprimoramento global das escolas que, por sua vez, é diretamente influenciado por práticas gestoras e propusemos a uma representação sinóptica (quadro 03) dos principais estilos de liderança contemporânea (BUSH; GLOVER, 2014).

Quadro 03: Estilos de Liderança - sinopse baseada nos estudos de Bush e Glover (2014); Robbins, Judge e Sobral (2010); Leithwood e Sun (2009)

Estilos de Liderança	Características
Liderança gerencial	Centralidade do líder, autoridade e imposição na tomada de decisões; relação de formalidade em todas as esferas (entre os atores escolares, a instituição, o sistema ou a própria comunidade); hierarquia e valorização do poder pela ordem e pela estrutura das funções; comunicação vertical, dada pela superioridade de uns sobre os outros; prestação de contas direcionada à completa dependência do controle superior; racionalidade, elimina qualquer manifestação criativa, anula a autonomia e incentiva a submissão às ordens superiores.
Liderança instrucional	Centrada no ensino e na aprendizagem; limitação da influência do gestor; dependência dos professores; recorre a abordagens tradicionais, monitoramento e supervisão do desempenho docente e dos resultados escolares; desconsidera a influência de outros líderes; nem sempre o gestor detém o conhecimento pedagógico.
	Conflitos, micropolíticas, sistema de transação e subunidades; negociação,

Liderança transacional	interesses individuais, recompensas, punições, vantagens e manipulação; descompromisso com a comunidade, influências profissionais e pessoais com interesse divergente de cada grupo.
Liderança transformacional	Influência idealizada, determinação da liderança e a adesão de seguidores, voluntariamente, numa relação horizontalizada de objetivos, valores e interesses coletivos; motivação com ideias originais com incentivo à mudança e à transformação da cultura e do pensamento escolar; estimulação intelectual mobiliza a inovação, a criatividade; considera as diferenças individuais e as valoriza; depende da liderança gestora.
Liderança distribuída	Fortalecimento e a cooperação nas decisões, mediante à segurança participativa; encorajamento dos líderes para o envolvimento de todos; auxílio na resolução de problemas por consensos; democratização das ações, equilíbrio e conscientização individual e coletiva; revela outros líderes; permite a interdependência, a reciprocidade e a complementariedade.

Fonte: Elaboração própria.

Em resumo, nos apoiaremos nos estilos de liderança para prosseguirmos as discussões, entendendo-os como projetos que podem concordar com o ajuste neoliberal ou com o alargamento da democracia e da participação plena (PATEMAN, 1992), por considerá-los mecanismos que podem, de alguma forma, relacionar-se com a gestão administrativa, financeira, pedagógica e intervir na interação, na autonomia, na participação, na tomada de decisões e no controle social das práticas gestoras.

Nessa lógica, contextualizamos e lutamos por uma gestão no exercício da sua função mediadora, essencial, dialógica que mobilize significativamente a natureza das diversas interações educacionais, escolares e universitárias. Propomo-nos a relacionar as formas de provimento e estilos de liderança para fundamentarmos nossa metodologia, interessada em práticas participativas e inclusivas, necessárias e urgentes para a nossa educação brasileira orientada para qualidade e justiça social.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos os procedimentos metodológicos, critérios e parâmetros de análise utilizados, visto que a definição metodológica se constitui num aspecto extremamente relevante para pesquisa, ao fundamentar o alcance dos objetivos propostos e o rigor científico exigido. Ademais, segundo Prezenszky e Mello (2019, p. 1578), a metodologia “refere-se ao conjunto composto por fundamentação teórica do método de uma pesquisa e pelo método em si”.

Em vista disso, para o desenvolvimento desta investigação, optamos pela abordagem qualitativa e exploratória de pesquisa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e o principal método empregado foi a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; LIMA; MIOTO, 2007; BELL, 2008).

Para tratar e analisar os dados levantados, utilizamos a análise de conteúdo das fontes textuais proposta por Bardin (2011), pela qual os procedimentos nos auxiliaram a responder nossa questão de pesquisa e desencadearam reflexões pertinentes às relações entre provimento de cargos e estilos de liderança, por intermédio das práticas de gestão das escolas de ensino fundamental.

De igual modo, almejamos que os resultados contribuam para a prática da gestão escolar, no sentido de que se tornem cada vez mais democráticas, garantindo a elevação dos níveis de qualidade social da educação ofertada pelo Estado em escolas cada vez mais inclusivas, nas quais os direitos de todos sejam garantidos e respeitados.

3.1 Pesquisa bibliográfica

Para o nosso propósito, nos firmaremos, especialmente, nos princípios da pesquisa bibliográfica, entendendo-a como uma pesquisa baseada em outras pesquisas, em que o processo de análise não consiste no julgamento dos trabalhos ou dos seus autores, mas diz respeito à compreensão das principais tendências do campo, com base no recorte proposto pelo pesquisador.

Quanto à escolha de recursos e critérios para aumentar o rigor e propor maior confiabilidade na produção do conhecimento, seguimos as recomendações de Prezenszky e Mello (2019, p.1578) e optamos por “um conjunto de técnicas e

procedimentos que possibilitam a coleta e a análise dos dados”, denominada análise de conteúdo, difundida por Bardin (2011). Ela é adequada como técnica para a revisão crítica da produção científica, por ser um exercício teórico flexível, adaptado de acordo com os propósitos e os referenciais teóricos das pesquisas. A proposta da análise de conteúdo favorece a investigação e assume a dimensão exploratória e reflexiva, cuja amostra do objeto de estudo poderá suscitar elementos importantes para a identificação de pontos fortes, vulnerabilidades, entraves e perspectivas referentes à temática estudada.

Assim, a questão que motivou a elaboração desta pesquisa foi a seguinte: quais as relações entre provimento de cargos/funções e estilos de lideranças dos gestores escolares? Para problematizá-la, o objetivo geral foi identificar as formas de provimento para cargo/função do gestor escolar e os estilos de liderança próprios desses profissionais. O objetivo específico foi esclarecer essas relações, no que diz respeito às práticas de gestão escolar, referenciadas nas publicações digitais nacionais baseadas em pesquisas empíricas (publicações eletrônicas) entre 2011 e 2021.

Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica atenta ao objeto de estudo, sugere um conjunto sistemático de procedimentos de busca por soluções, e nisso reside a importância da delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos adequados ao definir um estudo bibliográfico.

Nesse mesmo sentido, Gil (2002) define-a como um conjunto de encaminhamentos específicos e ordenados com vistas à obtenção e à construção dos dados buscados, minimizando os juízos de valores e empregando métodos e técnicas de coleta e tratamento dos dados, de forma segura e promissora, principalmente para os pesquisadores iniciantes, ao investigar “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45) ou ainda, se o problema de pesquisa demandar dados dispersos no universo acadêmico.

A fim de auxiliar nesse percurso e evitar erros ou incoerências, Gil (2002) propõe um roteiro processual, seguindo: a escolha do tema; o levantamento bibliográfico preliminar (revisão da literatura); a formulação do problema; a elaboração do plano provisório de assunto; a busca das fontes; a leitura do material; os fichamentos; a organização lógica do assunto e a redação do texto. Por sua vez, Lima e Miotto (2007) sugerem uma sequência de procedimentos similares, propondo a

escolha do tema (levantamento do problema e do plano de pesquisa), a investigação das soluções (levantamento bibliográfico), a análise explicativa das soluções (análise crítica da documentação apresentada) e a síntese integradora (resultado da fase anterior e produto final da investigação).

Já para a coleta de dados, Bell (2008) propõe alguns parâmetros de busca, como o idioma, o período de tempo, o local de concentração dos estudos, a área disciplinar, o país de concentração dos estudos, a situação da amostra e a terminologia das palavras-chave. Lima e Miotto (2007), em contrapartida, definem como parâmetros na delimitação do universo estudado: o cronológico (período a ser pesquisado); o temático (mesmos conteúdos); o linguístico (mesma língua); e as fontes principais (livros, teses, dissertações, periódicos, bases online de dados). O mais importante para os autores é perseguir a coerência entre os critérios e a sua consistência no decorrer de todo o estudo.

Quanto aos instrumentos, como os objetivos das diferentes leituras variam, conseqüentemente, os procedimentos, etapas e abordagens também alteram-se e:

A leitura que se faz na pesquisa bibliográfica deve servir aos seguintes objetivos: a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores (GIL, 2002, p. 77).

Por isso, Gil (2002) classifica os tipos de leitura em função do avanço do processo da pesquisa bibliográfica, a saber: a exploratória, voltada para a identificação da organização interna da obra; a seletiva, focada em separar o material de interesse; a analítica, preocupada em ordenar e sintetizar as informações, perpassando a leitura integral da obra ou do texto selecionado, a identificação das ideias-chaves, a hierarquização e a sintetização dos conceitos para responder ao problema pesquisado; e, por fim, a interpretativa, orientada para conferir significado mais amplo dos resultados obtidos.

Enquanto Gil (2002) une as etapas de leitura de reconhecimento do material bibliográfico e a leitura exploratória somente em um item, denominando-o de leitura exploratória, Lima e Miotto (2007) separam-nas, após a delimitação do universo de pesquisa, e recomendam um roteiro de leitura, fundamentados em Salvador (1986), com o propósito de validar os objetivos, obter as informações e organizá-las adequadamente em: leitura para o reconhecimento do material bibliográfico (acesso

à organização interna dos documentos); leitura exploratória (identificação dos materiais úteis); a leitura seletiva (legitimação do escopo específico da pesquisa); a leitura reflexiva ou crítica (compreensão das informações contidas nos documentos analisados) e leitura interpretativa (interpretação do conteúdo com base nos objetivos e na questão de pesquisa).

Por fim, tomando por base as contribuições de Gil (2002, p. 85), “a última etapa de uma pesquisa bibliográfica é constituída pela redação do relatório” e devem ser consideradas as particularidades quanto à estrutura textual, os estilos e os aspectos gráficos, no entanto o procedimento torna-se flexível, pois sujeita-se ao estilo e autoria do pesquisador. Nesse aspecto, Lima e Miotto (2007) reafirmam:

A pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente, em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 44).

Sendo assim, a apresentação das informações deve ter procedimentos previamente elaborados, coerentes e consistentes com a questão e objetivos da pesquisa; nas considerações finais, deve dedicar-se à síntese do desenvolvimento da investigação integrando a(s) resposta(s) aos aportes teóricos e metodológicos, a fim de confirmar ou refutar o alcance dos objetivos (PREZENSKY; MELLO, 2019).

3.2 Método

O objeto desta pesquisa - relações entre formas de provimento e estilos de liderança nas práticas de gestão escolar, foi elaborado, inicialmente, na perspectiva de subsidiar teórica e empiricamente as práticas gestoras no cotidiano escolar, visto que as pesquisas realizadas anteriormente tratam dos dois temas de forma desvinculada ou, quando vinculados, em uma lógica analítica ligada, preponderantemente, à gestão empresarial.

Ademais, ao estabelecer e relacionar o provimento de cargos e os estilos de liderança com as práticas de gestão escolar, espera-se refletir quanto às formas de mediar e influenciar ações no cotidiano escolar, no sentido de que se tornem cada vez mais democráticas, garantindo a qualidade da educação pública progressivamente

mais inclusiva, com os direitos de todos garantidos, respeitados e, por conseguinte, fortalecida a educação como área de saber, “na qual circulam ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas” (CHARLOT, 2006, p. 8).

Diante disso, definimos como tema da pesquisa a relação entre forma de provimento de cargos e estilos de liderança nas práticas de gestão escolar: uma pesquisa bibliográfica, dado o contexto de pandemia de COVID-19 e o tempo restrito para o desenvolvimento desta dissertação. Recorremos ao levantamento bibliográfico voltado às produções empíricas, com o propósito de ter contato com o tema e perfazer o caminho sugerido por Gil (2002), o que significa buscar fontes, efetuar leitura do material, ter uma organização lógica do assunto, organizar e sistematizar a amostra.

Para tanto, o universo pesquisado foi delimitado, temporalmente, entre janeiro de 2011 e julho de 2021, localmente, nas páginas em português, por meio dos sites da *Scientific Electronic Library Online SciELO*⁹, do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes¹⁰, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD¹¹ e do *Google Acadêmico*¹², consideradas as bases de dados de referências a periódicos de livre acesso, que reúnem e disponibilizam produções científicas e acesso a diversos conteúdos, teses e dissertações existentes no país, em formato eletrônico.

Estabelecemos para o percurso a busca exata nos títulos das produções. As triagens pelas buscas dos descritores expostos nos títulos dos trabalhos justificam-se por considerá-las primordiais e porque, integrados ou isolados nas composições textuais, os descritores conduziram, a priori, a fatores e conteúdos divergentes do interesse da nossa pesquisa nas leituras exploratórias (GIL, 2002).

Outro fator, igualmente relevante, foi selecionarmos como uma das palavras-chave “estilos de liderança” na definição dos nossos descritores. Isso decorre da ausência de produções nacionais, no intervalo pesquisado, que trouxessem nos títulos “modelos de liderança”, como propõe e assegura a literatura internacional (BUSH, 2011; BUSH; GLOVER 2014).

Assim sendo, escolher “caminhos metodológicos que ajudem a objetivar a

⁹ <https://www.scielo.br>

¹⁰ <https://www.periodicos.capes.gov.br>

¹¹ <https://bdtd.ibict.br>

¹² <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

coleta, a organização e a análise dos dados é igualmente central na produção de conhecimento científico” (PREZENSKY; MELLO, 2019, p. 1572) e na construção do nosso *corpus*, como propõe Bardin (2011), por isso recorreremos a várias buscas, das quais quatro foram as mais pertinentes e integram nosso material.

Na primeira investigação, optamos por relacionar e esgotar as principais palavras-chave, vislumbrando uma cultura comum, inter ou transdisciplinar, como preconiza o nosso tema e recomenda Charlot (2006). Para isso, selecionamos e pesquisamos os principais descritores, como exposto na tabela 01, entretanto, ao contrário do que almejamos, nada constou nas bases de dados consultadas para esta pesquisa, o que revela a ausência de produções teóricas nacionais que relacionam provimento e liderança nas práticas de gestão escolar.

Tabela 01: Primeira busca por descritores

DESCRITORES	CAPES SciELO BDTD Google Acadêmico
"Provimento" AND "estilos de liderança" AND "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento de cargo AND diretor* AND estilos de liderança"	Nada consta
"Provimento de cargo AND diretor* escolar**"	Nada consta
"Processos de provimento para o cargo de diretor de escola AND gestão escolar AND estilos de liderança"	Nada consta
"Provimento ao cargo de diretor* escolar* AND prática gestora".	Nada consta
"Formas de provimento" AND "estilos de liderança" AND "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento do cargo" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento do cargo de diretor" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento do cargo de diretor escolar" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento do cargo de gestor" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento do cargo de gestor escolar" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento ao cargo" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento ao cargo de diretor" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento ao cargo de diretor de escola" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento ao cargo de gestor" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Provimento ao cargo de gestor escolar" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta

"Modalidade de provimento do cargo" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Modalidade de provimento para o cargo" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Modalidade de provimento ao cargo" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Modalidade de provimento ao cargo de diretor" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Modalidade de provimento ao cargo de gestor" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Formas de provimento" "estilos de liderança" "práticas de gestão"	Nada consta
"Formas de provimento para o cargo" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Formas de provimento do cargo" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta
"Formas de provimento ao cargo" "estilos de liderança" "gestão escolar democrática"	Nada consta

Fonte: Elaboração própria.

Como observado, apesar de replicarmos diversas palavras-chave, devido à ausência de descritores integrados, invertemos o percurso e nos propusemos seguir e investigá-los isoladamente, com o propósito da confiabilidade investigativa e com os dados levantados em quantidade e qualidades adequadas aos objetivos apresentados, como consta na tabela 02.

Tabela 02: Segunda busca por descritores isolados

BUSCA POR DESCRITOR	CAPES	SciELO	BDTD	Google Acadêmico
"Provimento"	85 e todos disponíveis no <i>Google Acadêmico</i>	33	55	460
"Diretor"	700	70	461	2.020
"Diretor de escola"	34	11	159	137
"Gestor"	1647	41	1017	1.690
"Gestor escolar"	91	1	78	309
"Gestão"	36274	2248	7994	28.400
"Gestão escolar"	396	21	242	2.690
"Gestão escolar democrática"	31	2	15	360
"Administração escolar"	18	0	16	118
"Liderança"	1085	201	370	4.020

Fonte: Elaboração própria.

Com esse roteiro, compreendemos que, apesar de muitas publicações e esboços sobre a realidade das escolas públicas, analisá-las em tão grande número

seria impraticável, pois esses resultados, ao invés de afunilar o desenho metodológico, poderiam dispersar o nosso objetivo, confirmando as explicações de Gil (2002) ao afirmar que:

De modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo (GIL, 2002, p. 121).

Assim, as primeiras observações possíveis, neste levantamento preliminar, demonstraram que tanto o termo “provimento” quanto “liderança”, embora circundem muitas pesquisas, não constam ou integram-se, centralmente às produções. Ao realizar a leitura exploratória de alguns materiais, notamos que os descritores de nosso interesse perpassam investigações permeadas pela gestão escolar e também confirmamos a análise de outros estudos que apontam a gestão escolar como a principal referência nos títulos das produções nacionais.

Essa interpretação prévia contribuiu para seguirmos “o caminho do pensamento e a prática exercida na apreensão da realidade” (CHARLOT, 2006, p. 39) e, desse modo, insistimos na exploração sistemática das produções disponíveis sobre tais temáticas. Restringimos a nossa busca a palavras-chave individualizadas, optamos pela utilização de descritores precisos, selecionamos todas as obras de interesse que se dedicavam às pesquisas empíricas com entrevistas e/ou questionários estruturados ou semiestruturados e, sinteticamente, compusemos os primeiros estudos correlatos à nossa pesquisa, conforme a tabela 03.

Tabela 03: Terceira busca por descritores e sistematização parcial

BUSCA POR DESCRITOR	CAPEL	SciELO	BDTD	Google Acadêmico
Formas de Provimento	06 encontrados e todos estão repetidos no <i>Google Acadêmico</i>	Nenhum	Nenhum	17 encontrados 09 selecionados 03 compõem material de interesse
Modelos de Liderança	03 resultados	Nenhum	01 resultado e não pertence à escola	12 resultados, mas nenhum pertence à escola
Modelos de Liderança Escolar	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum
Estilos de Liderança	43 encontrados, todos repetidos no <i>Google</i>	14 encontrados, todos	01 encontrado e repetido no <i>Google</i>	308 encontrados; 16 pertencem às escolas; 06 são

	Acadêmico; não são de escolas	repetidos no <i>Google Acadêmico</i>	Acadêmico; não tratam de escolas	instituições nacionais; 02 compõem material de interesse
Liderança do Diretor de Escola	Nenhum	Nenhum	Nenhum	04 encontrados e descartados (02 SAEB, 02 Portugal)
Liderança do Gestor Escolar	Nenhum	Nenhum	Nenhum	05 resultados e todos rejeitados (não pertencem à educação básica)
Estilos de liderança do Diretor	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum
Estilos de liderança na Gestão	Nenhum	Nenhum	Nenhum	03 encontrados e nenhum concerne à escola
Práticas de Gestão Escolar	02 encontrados; nenhum é pertinente à temática.	Nenhum	Nenhum	32 encontrados; 11 selecionados; 03 são materiais de interesse.
Práticas de Gestão Democrática	01 encontrado e repetido no <i>Google Acadêmico</i>	Nenhum	Nenhum	10 encontrados; todos repetidos nas práticas de gestão escolar - descartados.
Práticas de Gestão Escolar Democrática	Nenhum	Nenhum	03 resultados	03 encontrados, contemplados nas práticas de gestão escolar; 01 compõe o material de interesse

Fonte: Elaboração própria.

Com o material de interesse disponível, fundamentamo-nos nas recomendações de Salvador (1978), que propõe a coleta das fontes e das informações pela identificação dos dados que as compõem. Percorreremos a leitura exploratória e a leitura seletiva dos documentos (GIL, 2002; LIMA; MIOTO, 2007) pelos seus respectivos títulos, resumos, sumários e processos metodológicos. Desse modo, foram descartados aqueles que não estavam diretamente ligados ao tema da nossa pesquisa; alguns que, de alguma forma, mesmo com o período delimitado (janeiro de 2011 a julho de 2021), estavam fora do intervalo proposto; repetidos; não se referiam à educação básica ou à escola pública. Por fim, rejeitamos todos os documentos com os dados empíricos dos sujeitos escolares representados apenas graficamente, percentualmente ou por questões objetivas (“sim”, “não” e múltipla escolha).

Nessas etapas algumas ressalvas são pertinentes e, dentre elas, destacamos os modelos de liderança que, apesar de integrarem os estudos internacionais, não apareceram nas publicações nacionais baseadas nas instituições escolares, consultadas nesta pesquisa. Outro aspecto a ser considerado é o que se refere aos

estilos de liderança, pois dos 308 documentos disponíveis, apenas 16, isto é, cinco por cento (5%) das pesquisas, consideraram as escolas e, destas, a maioria foram alusivas a outros países (3%). Tal dado demonstra que, ainda que haja um número elevado de produções relativas à liderança no Brasil, considerando o descritor pesquisado, são poucos os estudos que têm como referência a escola, o que corresponde a um acervo de apenas dois por cento (2%) da literatura produzida nacionalmente.

No intuito de contribuir para o crescimento das produções brasileiras, para o avanço do campo de estudo, para firmarmos o nosso material de interesse e para compormos a pré-análise (BARDIN, 2011) – o corpus da nossa análise dos dados – sintetizamos os documentos encontrados, baseados em pesquisas empíricas e nos descritores selecionados pelos títulos, na tabela 04.

Tabela 04: Sistematização do material

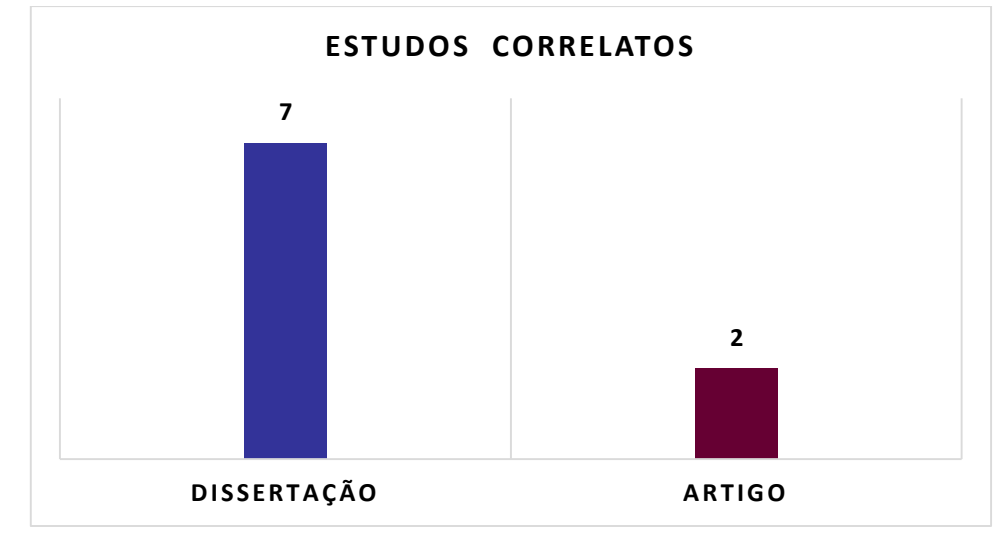
BUSCA POR DESCRITOR	CAPES e <i>Google Acadêmico</i>	<i>Google Acadêmico</i>	BDTD e <i>Google Acadêmico</i>
Formas de Provimento	01 Artigo	02 Dissertações	Nenhum
Estilos de liderança	Nenhum	02 Dissertações	Nenhum
Práticas de Gestão Escolar	Nenhum	01 Dissertação	Nenhum
Práticas de Gestão Escolar Democrática	Nenhum	01 Artigo 01 Dissertação	Nenhum
Práticas de Gestão Escolar e Práticas de Gestão Escolar Democrática	Nenhum	01 Dissertação	Nenhum

Fonte: Elaboração própria.

Com os documentos separados, identificamos inicialmente que, apesar do espaço temporal ter sido definido nos últimos dez anos, de 2011 a 2020, entre as nove produções que compõem nosso corpus, uma foi publicada no ano de 2012, duas em 2016, três são de 2017 e as últimas três foram divulgadas no ano de 2020. As lacunas no ano de 2011, 2013, 2014, 2015, 2018, 2019 e 2021 podem atrelar-se à discreta preocupação teórica sobre liderança e gestão escolar no Brasil.

Desse modo, consolidamos os documentos publicados, dos quais a maior representatividade diz respeito a sete dissertações de mestrado, seguidas de dois artigos, como mostra o gráfico 01.

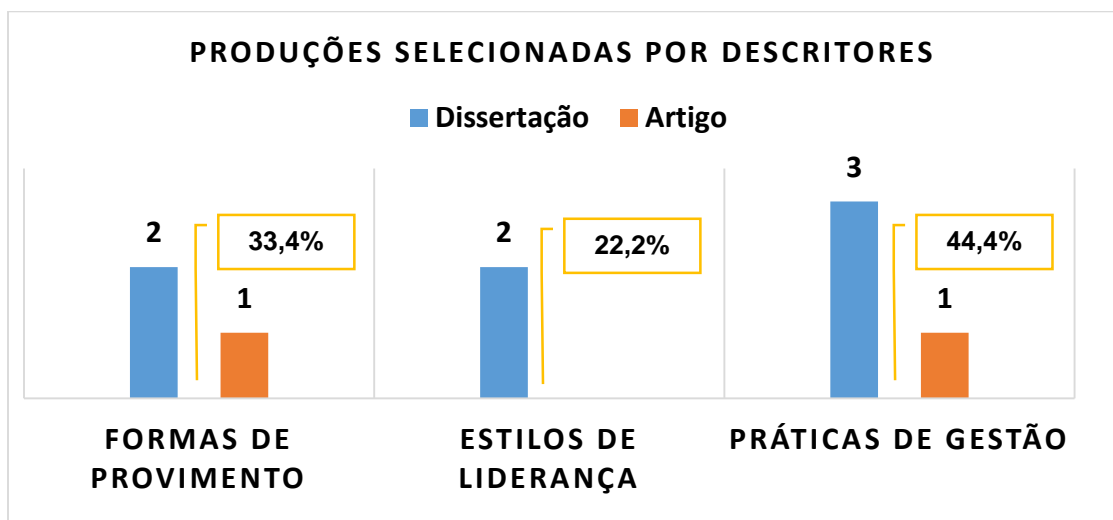
Gráfico 01: Produções selecionadas entre 01/01/2011 e 31/07/21



Fonte: Elaboração própria.

Das nove produções selecionadas, um artigo e duas dissertações integram as formas de provimento; duas dissertações compõem os estilos de liderança; um artigo e duas dissertações constituem as práticas de gestão escolar; por fim, uma dissertação integra-se tanto às práticas de gestão escolar quanto às práticas gestão escolar democráticas, para compor o universo da análise que está representado no gráfico 02.

Gráfico 02: Tipos de produções selecionadas e percentual por descritor entre 01/01/2011 e 31/07/2021



Fonte: Elaboração própria.

Portanto, a seleção dos referencias que integram nossa pré-análise (BARDIN, 2011) constitui-se de 33,4% dos títulos referentes às formas de provimento, seguidos de 22,2% relativos aos estilos de liderança e de 44,4% dos materiais alusivos às práticas de gestão. Com isso, constatamos nesta pesquisa, a primazia da gestão escolar, já prevista desde as primeiras buscas, como o principal interesse dos pesquisadores nas produções nacionais.

Diante da construção do nosso *corpus*, damos prosseguimento a esta seção de metodologia explicitando na próxima subseção os princípios e a utilização da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para analisar os textos selecionados, mediante a exploração do material e o tratamento dos resultados, no sentido de buscar subsídios para discutir nossa questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos para essa investigação.

3.3 Análise de Conteúdo

Embora não seja necessária a rigorosidade cronológica quanto à escolha de documentos, hipóteses e objetivos na fase de organização da análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 96) afirma que “a escolha de documentos depende dos objetivos, ou inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis”. Assim, dada a questão que motivou a elaboração desta investigação e de seus objetivos, os textos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, por ser largamente anunciada e empregada para tratar dados qualitativos (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Segundo Bardin (2011), o curso percorrido pela análise de conteúdo ao longo dos anos perpassa diversas fontes de dados e, a ênfase ao utilizá-la, reside na relevância do rigor. Consequentemente, torna-se indispensável ultrapassar as incertezas e descobrir o que se questiona. Para Silva e Fossá (2015, p. 3), a análise de conteúdo “atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais) ”.

Ao adotar a análise de conteúdo na interpretação de documentos, seu refinamento técnico requer disciplina, dedicação, paciência e tempo do pesquisador,

além de demandar intuição, imaginação, criatividade, rigor e ética, fatores essenciais, sobretudo, na definição das categorias de análise.

Em vista disso, a fim de analisar os dados qualitativos, seguindo as recomendações e as etapas necessárias preconizadas (BARDIN, 2011; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011; OLIVEIRA, 2018), e com intuito de fazer frente ao contexto supracitado, descrevemos de forma sistemática a aplicação da técnica análise de conteúdo utilizada para analisar os dados qualitativos levantados das fontes textuais.

Sendo assim, a forma de condução da análise aqui proposta foi indispensável para tornar exequível a pesquisa, captar percepções sobre seu tema, resumir, quantificar sistematicamente e organizar processos técnicos de validação, incluindo possíveis limitações do estudo que, eventualmente, constituíram esta fase.

Para compreendermos o significado dos dados coletados, a condução da análise deve ser desenvolvida em várias fases, com diferentes terminologias (MINAYO, 2001), porém sem desvalorizar essa diversidade. Optamos pelas etapas da técnica proposta por Bardin (2011): a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e interpretação, por serem as três mais citadas nos textos consultados conforme essa técnica.

Esta primeira fase, denominada pré-análise, envolveu a fase de organização do material a ser investigado e serviu para conduzir as operações sucessivas de análise. Nela, a leitura flutuante constituiu-se em “estabelecer contato com os documentos a analisar, conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 96) e criar os eixos e as categorias para o tratamento e análise dos materiais.

Em um primeiro momento, na etapa prévia às classificações, montou-se o *corpus* (universo da análise), nove¹³ documentos no intervalo de publicação entre 2011 e 2021, seguindo as etapas de leitura esclarecidas no método, o qual foi agrupado na tabela 05.

Tabela 05: Universo da análise

Nº	Material	Título	Autor
01	Artigo	Formas de provimento do cargo de diretor escolar: um estudo de caso em Pereiras-SP	MARANGONI, Ricardo Alexandre; CABRAL, Ana Elisa Ramos.

¹³ Apesar da similaridade de conteúdo dos documentos 07 e 09, ambos foram mantidos por referirem-se a amostras diferenciadas, títulos distintos e autores díspares.

02	Dissertação	Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense	SILVA, Nathália Delgado Bueno da.
03	Dissertação	Possíveis relações entre formas de provimento do cargo e percepções de diretores escolares sobre o exercício de suas funções	SILVEIRA, Caroline Rodrigues.
04	Dissertação	Gestão e liderança pedagógica - O diretor escolar do Centro de Educação Integral Padre Francisco Meszner Curitiba-Brasil	GIACOMIN, Debora Elen Wosniak et al.
05	Dissertação	Diretor de Escola: novos desafios, novas funções.	RIBEIRO, Helena Cardoso.
06	Dissertação	Trajetória de vida e práticas de gestão escolar	SANTOS, Bianca Bezerra dos.
07	Dissertação	Práticas de gestão escolar: mapeamento das práticas de gestão escolar de uma escola municipal na cidade de Palmas -TO	SOUSA, Valderice Costa de.
08	Dissertação	Concepção e práticas de gestão escolar democrática da Escola Padre Antonio Barbosa– Lajedo/PE-Brasil	ALMEIDA, Walkiria De Fatima Tavares de.
09	Artigo	A gestão escolar e suas interfaces em Maceió/AL: o olhar de atores escolares	SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SILVA GOMES, Eva Pauliana da.

Fonte: Elaboração própria.

Dada a ausência de literatura que aponte e/ou relacione o provimento de cargo/função e os estilos de liderança dos gestores, nesta pesquisa, escolhemos como caminho analisar, empírica e distintamente, as falas diretas dos gestores e professores pelo eixo das práticas de gestão escolar, com interesse de subsidiar e propor nossa construção teórica com diferentes percepções sobre a gestão escolar.

Com intenção de tratarmos os dados brutos do texto, criamos os códigos e uma planilha de codificação e, assim, definimos o eixo principal (práticas de gestão escolar), os conjuntos categoriais e suas respectivas características, determinados antecipadamente, alicerçados no referencial teórico. Dessa forma, compusemos o quadro 04.

Quadro 04: Eixo e categorias das práticas de gestão escolar para análise do corpus - segundo Bardin (2011)

EIXO	CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
Práticas de Gestão Escolar	Práticas	Hierarquia subjetiva
		Ausência participativa ou pseudoparticipação
		Controle administrativo, pedagógico e institucional via autorregulação pelos profissionais (conteúdo e currículo)
		Autonomia decretada ou orientada

	Burocráticas	Ausência de comunicação, imposição, verticalidade
		Ausência dos direitos sociais
		Objetivos subjetivos
		Segregação
		Outros
	Práticas Gerenciais	Hierarquia normativa
		Participação limitada
		Autonomia como recurso gerencial
		Controle e execução de tarefas para obtenção de resultados e metas educacionais
		Adoção de modelos privatistas, mercadológicos; empresariais
		Comunicação parcial para fins e validação
		Profissionais como agentes técnicos para seguir as diretrizes (tecnicismo)
		Direitos sociais reduzidos
		Politização manipulada
		Objetivos estratégicos, inovação
		Outros
		Práticas Emancipatórias
	Deliberação/representação como prática educativa	
	Participação plena	
	Autonomia construída	
	Comunicação, diálogo, consenso	
	Ampliação dos direitos sociais	
	Deliberação e ou representação como prática educativa	
	Dependência e interdependência estabelecida pela interação	
	Consciência política	
	Equilíbrio de forças internas e externas	
	Objetivos comuns	
	Outros	

Fonte: Elaboração própria.

Consecutivamente, as contribuições dos atores escolares, relevantes e relativas às formas de provimento e aos estilos de liderança, foram também codificadas e, para isso, categorizadas nos seus devidos eixos para análise dos dados, seguindo a unidade de registro a priori, com suas características constituídas do material de referência, conforme recomenda Bardin (2011).

Para o eixo formas de provimento, fixamos como termos a indicação ou nomeação, o concurso público, a eleição e a forma mista (seleção e eleição, seleção e indicação). Já para os estilos de liderança, estabelecemos como categorias a liderança gerencial/gerencialismo, a liderança transacional, a liderança transformacional e a liderança distribuída. Para facilitar ao leitor, apresentamos os dois eixos e suas categorias com os seus respectivos descritores (características), no quadro 05.

Quadro 05: Eixo e categorias do provimento de cargo/função e dos estilos de liderança para análise do corpus - fundamentado em Bardin (2011)

EIXO	CATEGORIAS		CARACTERÍSTICAS
Provimento de Cargo/Função	Nomeação / Indicação		Relações patrimonialistas
			Apadrinhamento político ou técnico
			Clientelismo
			Autoritarismo
			Subjetividade
			Decisões verticalizadas
			Compromisso com quem o indicou/nomeou
			Descompromisso com a comunidade
			Outros
	Concurso		Moralidade pública
			Critérios técnicos
			Estabilidade/carreira
			Relações formais
			Centralização das decisões
			Transparência no ingresso
			Compromisso com as resoluções e avaliações externas
			Arbitrariedade
			Outros
	Eleição		Escolha coletiva
			Caráter político do candidato
Participação social			
Cidadania			
Proximidade com o contexto escolar			
Democracia			
Formas Mistas		Seleção e eleição	Caráter democratizante
			Critérios técnicos e políticos do requerente
			Avaliação do mandato
			Objetivos comuns
			Controle social
			Prática participativa
			Compromisso com a comunidade
			Outros
		Seleção e indicação	Remodela formas de indicação
			Tem o respaldo técnico do requerente, mas pode ter outras influências
			Limita as deliberações coletivas porque pode ser por lista ou indicação (subjetividade do processo)
			Participação é negligenciada
			Conveniência política
			Outros
Estilos de Liderança	Liderança Gerencial/Gerencialismo		Centralidade do líder
			Decisões direcionadas
			Hierarquia

		Influência escolar
		Submissão às ordens superiores
		Formalidade e racionalidade
		Outros
	Liderança Instrucional	Centrada no ensino e na aprendizagem
		Influência gestora limitada
		Desempenho docente e supervisão para resultados
		Desconsidera a influência de outros líderes
		Nem sempre o gestor detém o conhecimento pedagógico
		Outros
	Liderança Transacional	Negociação, trocas e recompensas
		Manipulação
		Micropolíticas
		Omissão de conflitos
		Interesses divergentes ou auto interesse
		Descompromisso com a comunidade (sem compromisso social)
		Outros
	Liderança Transformacional	Seguidor voluntário
		Influência para um propósito
		Motivação (práticas induzidas)
		Proatividade
Máximo resultado, mínimo recurso		
Outros		
Liderança Distribuída	Fortalecimento dos espaços coletivos	
	Decisões partilhadas	
	Garantia de autonomia	
	Resolução de problemas por consenso	
	Liderança encorajadora	
	Relação horizontalizada	
	Outros	

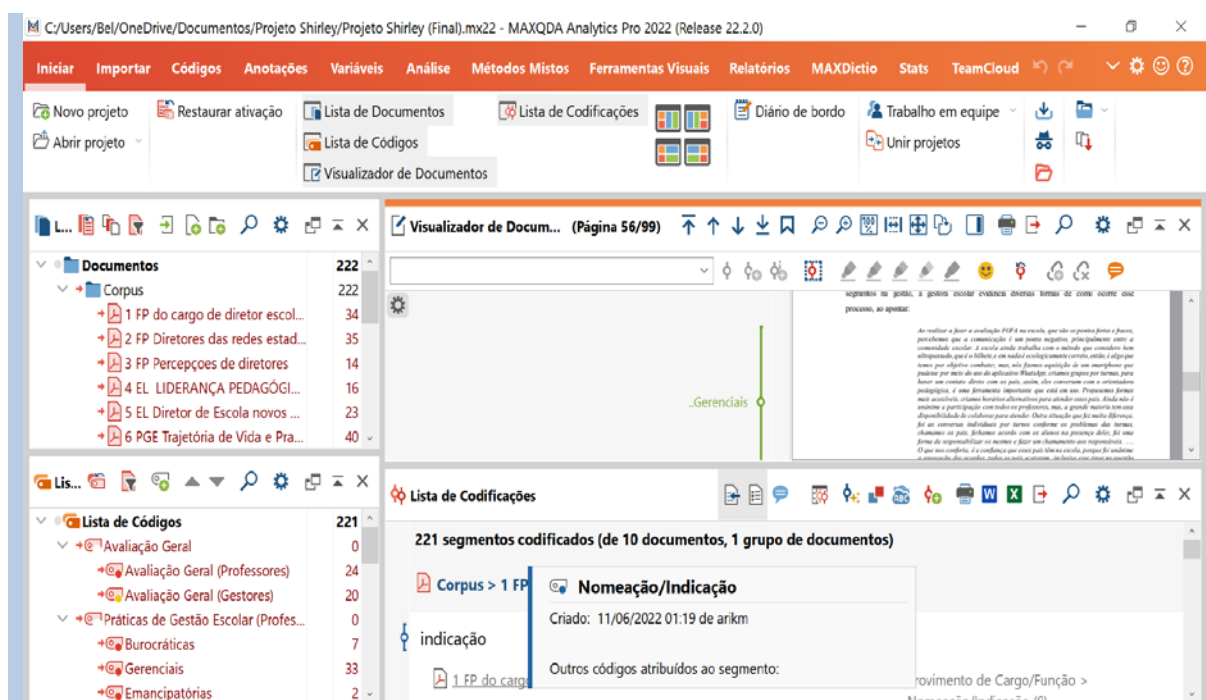
Fonte: Elaboração própria.

Finalizada a etapa de elaboração do *corpus* e a definição dos eixos, das categorias e das suas respectivas características, o passo posterior foi importar o *corpus* para o *software* MAXQDA. O *software* é específico para a análise qualitativa, permite que os eixos e suas classificações sejam dispostos em “códigos” (APÊNDICE B) e possui quatro interfaces, das quais a primeira (lado esquerdo superior da figura 01), abrigou os textos importados para o banco de dados para que fossem examinados de acordo os parâmetros estabelecidos na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). As codificações foram guiadas pelas “palavras-chaves”, noções prévias das categorias analíticas e classificações dos documentos. A análise voltou-se à

incidência das classes mencionadas, podendo ser validadas em um mesmo trecho ou presentes em momentos e intervalos distintos, conforme determinado tema (categoria) foi abordado no documento.

A segunda interface (lado esquerdo inferior da figura 01) situa os códigos de classificação abrigados pelo eixo da análise temática, programados com colorações específicas, vermelha e amarela, para auxiliar o processo de análise de conteúdo dos professores e gestores, respectivamente. Já no centro reside o documento a ser analisado e, por último (lado direito inferior da figura 01), apresenta-se a interface dos conjuntos, com a projeção dos códigos ativados e a exposição prévia dos resultados obtidos.

Figura 01: Interfaces do software MAXQDA



Fonte: Imagem capturada do software pela autora.

Dada a premissa de que a análise de conteúdo parte de decisões interpretativas e podem aliar-se à subjetividade do pesquisador, Bardin (2011, p. 120) assegura que “distorções devidas à subjetividade dos codificadores e à variação dos juízos não se produzem se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas”. Nesse intento, construímos nosso referencial de codificação, o processo de revisão e exploração do material, bem como o tratamento dos resultados (BARDIN, 2011) em três etapas de validação, duas delas entre dois codificadores

externos e a pesquisadora principal e a última entre ela e um codificador da área. Interessados em fazer o cruzamento das análises, checamos as informações e estabelecemos a codificação dos documentos garantindo a fidedignidade do processo.

Certificamo-nos de que os resultados foram produzidos de maneira confiável, sem dispersão e em concordância quanto ao refinamento do processo, à auditoria dos dados e à padronização das categorias analisadas com resultados de um instrumento metodológico consistente e, passamos a dispor das ferramentas do software, já que ele permite desenvolver a chamada “metodologia de análise mista”, na qual a organização, o desenvolvimento e os resultados de métodos qualitativos podem ser expostos em parâmetros quantitativos, como o percentual de incidências das classificações em gráficos ou tabelas, assim como a disposição em “nuvem de palavras”, “árvore cognitiva”, matrizes interativas de segmentos, análise de similaridade ou outros formatos de exposição necessários ao interesse do pesquisador. Assim, passaremos à síntese, às inferências e às interpretações (BARDIN, 2011) na próxima seção para a apresentação dos resultados.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Reunidas as informações mais relevantes à pesquisa, nesta seção apresentamos os resultados da investigação bibliográfica com dados empíricos das escolas públicas de educação básica e os subsídios teóricos para reflexão a respeito das formas de provimento, dos estilos de liderança e das práticas gestoras, mediante às contribuições e análises distintas dos gestores e professores, ao expressarem nas entrevistas realizadas as práticas mais significativas no cotidiano dos gestores frente à tomada de decisões.

Antecipamos que, apesar dos pais, comunidade escolar e demais profissionais da educação serem extremamente relevantes para integrarem os estudos sobre as práticas de gestão escolar, não fizeram parte desta pesquisa porque os materiais analisados não apresentaram dados desses segmentos e/ou quando disponíveis quaisquer informações, não foram submetidas aos mesmos critérios de análise, isto é, só exibiram respostas objetivas manifestadas graficamente, sem parâmetros similares para as inferências plausíveis.

Apesar de não conseguirmos avaliar em que condições reais funcionam os colegiados escolares, nossa base empírica permitiu-nos averiguar as pseudodecisões coletivas, nas diferentes formas de provimento do cargo/função do gestor, pelas principais práticas e estilos predominantes dos gestores, guiadas pelas suas prioridades, tomadas de decisões, participações e mediações no cotidiano escolar, balizadas pelas perspectivas dos diferentes gestores e professores participantes. Estes resultados não encerram toda a complexidade que envolve o provimento de cargos, a liderança e as práticas de gestão escolar, mas pretendem ser parâmetros de análise com base empírica.

Para facilitar o leitor, por intermédio do apêndice A, foram feitas as devidas categorizações das escolas e dos sujeitos de pesquisa (tabela 06) e, para esse fim, o ano refere-se à data da publicação do material disponível; o documento apresenta a numeração e o autor de referência; o local refere-se à cidade e ao estado em que a pesquisa foi desenvolvida; a escola distingue se esta pertence ao sistema municipal ou estadual; quanto ao gestor ou vice gestor, classifica quem são os sujeitos da administração escolar; e, por fim, no título referente ao professor, determina quem são os sujeitos da docência, participantes da pesquisa.

Tabela 06: Categorização dos sujeitos e das escolas

Ano	Documento	Local	Escola	Provimento	Gestor ou vice	Professor
2016	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	Marília/ SP	04 escolas estaduais	Concurso	G2.6; G2.7; G2.8; G2.9.	Não tem
2020	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	Pereiras/ SP	03 escolas municipais	Indicação	Não tem	P1.1; P1.2; P1.3; P1.4; P1.5; P1.6; P1.7; P1.8; P1.9; P1.10.
2016	Texto 3 - Silveira, Caroline R.	Interior paulista/ SP	04 escolas municipais	Indicação	G3.1; G3.2; G3.3; G3.4.	Não tem
2020	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	Palmas/ TO	01 escola municipal	Indicação	G7.1	P7.1; P7.2; P7.3; P7.4; P7.5; P7.6; P7.7; P7.8; P7.9
2017	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	Lajedo/ PE	01 escola municipal	Indicação	G8.1	P8.1; P8.2; P8.3; P8.4; P8.5; P8.6; P8.7; P8.8
2016	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	Londrina/ PR	03 escolas estaduais	Eleição direta	G2.1; G2.2; G2.3; G2.4;	Não tem
2017	Texto 4 - Giacomini, Débora E. W. (anexos)	Curitiba/ PR	01 escola estadual (PEI)	Eleição direta	G4.1; G4.2	P4.1
2012	Texto 5 - Ribeiro, Helena C.	Juiz de Fora/MG	02 escolas municipalizadas	Eleição direta	G5.1; G5.2	P5.1; P5.2
2017	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	Recife/ PE	02 escolas municipais	Eleição direta	G6.1; G6.2; G6.3; G6.4	P6.1; P6.2; P6.3; P6.4; P6.5
2020	Texto 9 - Silva, Givanildo da et al.	Maceió/ AL	01 escola municipal	Eleição direta	G9.1	P9.1

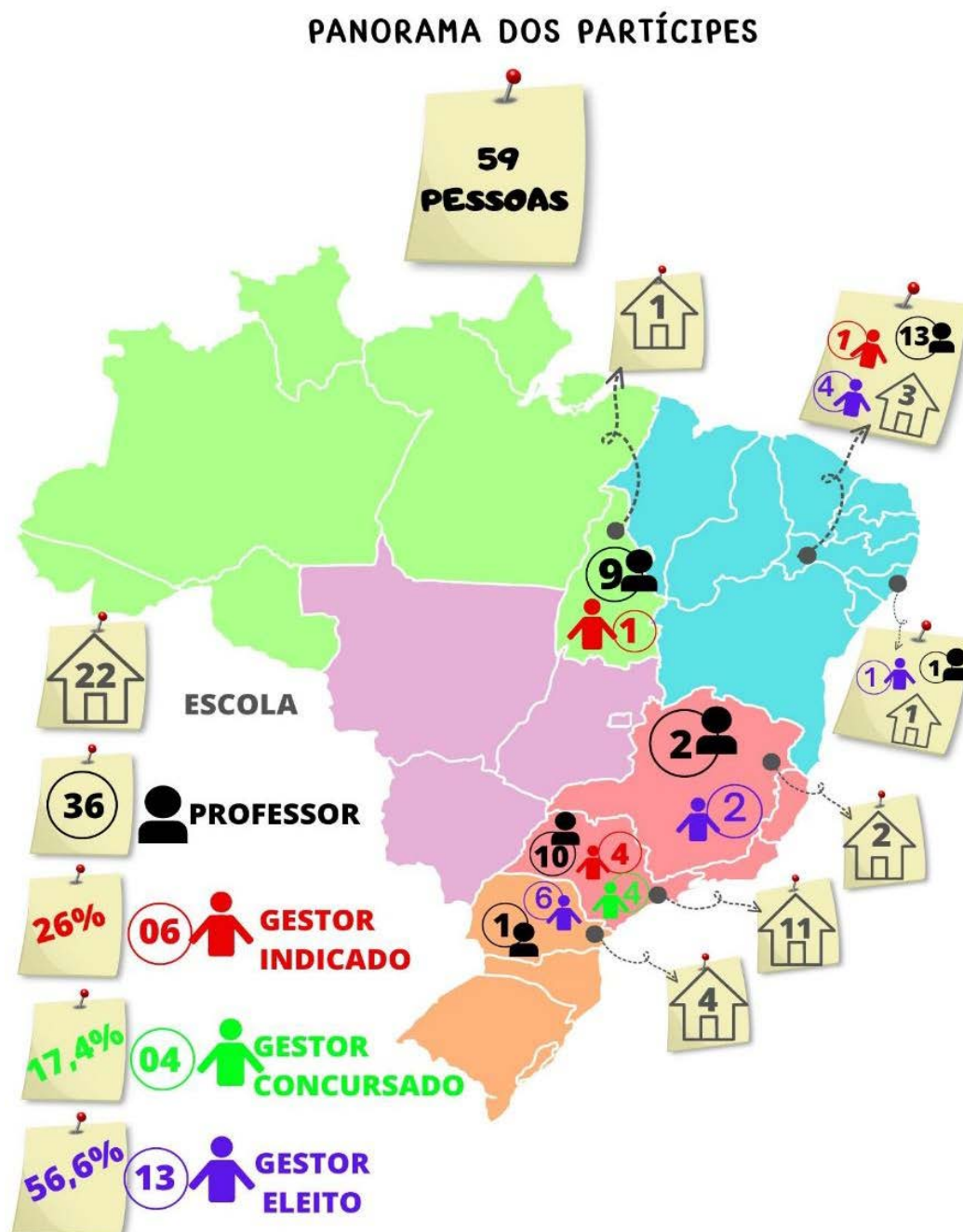
Fonte: Elaboração própria.

A começar pela abrangência da análise, de acordo com as cinco divisões do território nacional, propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴, apenas a região centro-oeste não está representada nesta pesquisa, o que se deve ao fato de as bases nacionais consultadas não exibirem produções teóricas

¹⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html>

pertinentes à nossa questão de pesquisa, como demonstra a figura 02.

Figura 02: Panorama dos sujeitos pesquisados



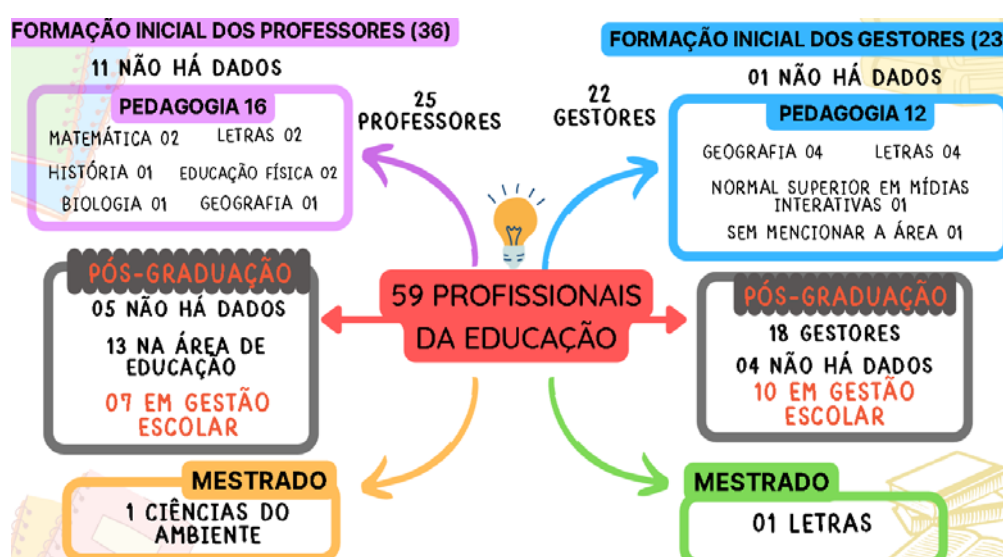
Fonte: Elaboração própria.

Como consta, o Estado de São Paulo tem a representação de gestores escolares indicados e concursados, não apresentando nenhum estudo sobre gestores eleitos e/ou de participação de professores em processos de atribuição de cargos/funções de diretores.

Logo, os nossos arquivos de dados apresentam e incluem 59 profissionais da educação, dispostos em 22 escolas de ensino fundamental, das quais 14 são municipais e oito são estaduais, distribuídas na região norte, nordeste, sudeste e sul do país. Dos 59 participantes mencionados, 36 são professores efetivos na educação básica e 23 compõem a gestão escolar das diferentes escolas, sendo que 06 dos gestores foram nomeados/indicados, quatro eram concursados, 13 foram eleitos diretamente pela comunidade e nenhum gestor integrava a forma mista de ingresso ao cargo/função.

No que se refere à formação inicial e continuada, dos 23 gestores escolares, apenas um não forneceu elementos relativos à sua formação, como demonstra a figura 03. Entre os 22 restantes, três possuem Magistério, dois cursaram Normal Superior, 12 são habilitados em Pedagogia e 10 tem graduação em áreas específicas. Dos 22 gestores licenciados, 18 têm pós-graduação na área de educação, sendo 10 deles em Gestão Escolar e quatro não informaram. Por fim, um gestor tinha mestrado em Letras e nenhum cursou doutorado. Cabe destacar que os 23 gestores tinham experiência docente e, atualmente, 21 dedicavam-se exclusivamente à gestão escolar, um profissional eleito como gestor era secretário de escola e acumulava função como bibliotecário e, por fim, um gestor municipal era também vice gestor em uma escola estadual.

Figura 03: Formação profissional dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

Dos 36 professores que compuseram a amostra pesquisada, 11 não expuseram sua formação profissional, 25 são graduados em áreas específicas, 16 deles possuíam licenciatura em pedagogia e nenhum deles indicou ter cursado Magistério ou Normal Superior. Dos 25 com formação em nível superior, 13 tem especialização na área de educação, sete são pós-graduados em gestão escolar, um professor tinha mestrado, nenhum doutorado e sobre cinco não havia informação alguma sobre formação continuada, tendo sido constatado que a maior parte deles tinha nível superior completo.

Pelas evidências, podemos presumir que os profissionais do ensino fundamental que compuseram a amostra faziam parte dos 83,4% dos docentes do país que concluíram alguma licenciatura¹⁵, cumprindo assim, a meta 16 do PNE (BRASIL, 2014).

Ainda que alguns estudiosos (RIBEIRO, 1968) considerem as funções gestoras distintas das exercidas pelos professores, Paro (2001, 2008, 2013, 2015) defende a formação docente como premissa para o exercício de funções gestoras. Independentemente de divergências, é preciso reconhecer que, embora essencial para a profissionalização docente, a formação não se limita ao ambiente profissional, ela permanece no espaço público, pela vida social, pela construção do bem comum. Nessa definição:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Isto posto, após a contextualização e a caracterização dos profissionais que compuseram a amostra selecionada para análise nesta dissertação, passamos a perscrutar os dados tentando identificar em que medida as formas de provimento, os estilos de liderança e as práticas gestoras podem ser relacionadas.

¹⁵ Dados disponíveis em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

4.1 Análise das formas de provimento de cargo/função dos gestores

Os dados do Censo Escolar 2021, divulgados pelo INEP em 2022¹⁶ indicam que dos 162.796 profissionais em cargos de gestão nos Estados, 23,9% dos gestores são indicados pelos seus superiores, enquanto nos municípios esse percentual aumenta consideravelmente para 66,4%. As informações também revelam que 5,9% das pessoas que exercem cargo/função de gestão municipal passam por um processo seletivo qualificado e, a seguir, são selecionadas e nomeadas pela gestão da cidade. O mesmo ocorre com 13,7% dos profissionais das escolas estaduais.

Em contrapartida, essa discrepância numérica entre estados e municípios se reduz quando o acesso é por meio de concurso público, pois há uma proximidade nos números das escolas com 7,4% dos gestores municipais e 7,8% dos gestores estaduais assumindo o cargo após aprovação em concurso. Por sua vez, na escolha feita exclusivamente pelo processo eleitoral, com a participação da comunidade escolar, os estados predominam com 36,3% dos gestores estaduais eleitos em detrimento dos 13,5% dos profissionais das escolas municipais neste pleito. Por fim, outros meios representam 2,8% das escolhas para as escolas municipais e 5,2% para as estaduais.

Esses dados demonstram que as formas de provimento analisadas separadamente em relação aos sistemas estaduais e municipais, quanto aos procedimentos baseados em critérios técnicos, como o concurso público e a seleção, e em procedimentos democráticos como as eleições, são mais frequentes nas redes estaduais brasileiras, ao passo que nas escolas municipais a indicação apresenta-se como a forma mais recorrente.

Nossos estudos demonstraram que entre as 22 escolas participantes, 14 são municipais e oito são estaduais. Contradizendo as formas de provimento predominantes no nosso país, divulgadas pelo INEP (2022), 13 dos cargos/funções analisados foram selecionados por eleição direta da comunidade, seguidos de seis profissionais nomeados por técnicos ou prefeitos e quatro dos cargos/função foram preenchidos via concurso, como ilustra a figura 04. Esse dado deve-se, provavelmente, ao interesse de pesquisa mais acentuado em relação às formas

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>

participativas de provimento de cargos/funções de direção de escola, do que em formas mais tradicionais, por exemplo, por concurso, e também uma rejeição da comunidade de estudiosos sobre o tema de formas clientelistas, tais como a designação e/ou nomeação.

Figura 04: Provimento ao cargo/função de gestor escolar



Fonte: Elaboração própria.

Incontestavelmente, assim como nos dados divulgados pelo INEP (2022), mantém-se em nossos resultados as nomeações clientelistas que caracterizam o patrimonialismo próprio do funcionamento do Estado brasileiro, assim como as atribuições por meio de concurso público. Ambas as formas, segundo Paro costumam “impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha a sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos” (2015, p.88).

Apesar da indicação técnica e política representar 26% das formas de provimento vigentes dos docentes entrevistados, apenas um professor (P1.7) a valida e afirma: “não vejo problemas em ser indicação” (MARANGONI, 2020, p.13). Muitos profissionais não se manifestaram e outros, além do posicionamento contrário, justificam seu descontentamento, conforme a tabela 07.

Tabela 07: Síntese da avaliação sobre o provimento de cargo/função do gestor escolar por indicação/nomeação

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A	“Porque é regido por política” (P1.2, p. 12).
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A	“O prefeito é quem escolhe, tira a autonomia da escola” (P1.6, p. 13).
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A	“Gera atritos e desconfortos na educação” (P1.8, p. 13).
Indicação	Texto 1 - Marangoni,	“(…) diretores nomeados são pessoas graduadas,

	Ricardo A	mas sem capacidade de coordenar uma escola (P1.10, p 15).
Indicação	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	“Não, principalmente se levarmos em consideração que o mesmo foi uma indicação política” (P8.5, p. 93).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Da mesma forma, os gestores, quando indagados, expressaram-se propensos a outras formas de ingresso. Dos seis gestores que assumiram o cargo/função por indicação/nomeação, alguns preferiram não se manifestar e apenas uma gestora nessa condição, denominada em nosso arquivo de G9.1, expressou ser favorável “(...) pra dar oportunidade à outras pessoas, pra que elas tenham oportunidades, para que elas percebam que o trabalho de uma gestão não é fácil” (SILVA et al., 2020. p.10).

Ainda que o provimento do cargo/função por indicação/nomeação, por si só, não encerre a problemática da gestão escolar, trata-se de uma forma tradicional, de aceitação duvidosa, “(...) o que fere princípios democráticos, visto que esses procedimentos não envolvem critérios claramente definidos, publicidade e transparência” (CARVALHO; SOBRAL; MANSUR, 2020, p. 836), o que impede, ao menos em parte, a gestão democrática das escolas públicas.

Na sequência, o concurso representa 17,4% das formas de provimento apresentadas nos estudos – quatro gestores. Essa forma mostra-se presente e progressiva apenas na região sudeste e, por conseguinte, a defesa por esta forma de seleção advém exclusivamente dos profissionais em exercício no Estado de São Paulo, provavelmente por ser este um dos poucos estados que vivenciam essa prática e reforçam o ingresso dos seus gestores por competência técnica (ZAMBÃO, 2010), conforme resume a tabela 08.

Tabela 08: Síntese da avaliação sobre o provimento de cargo/função do gestor escolar por concurso

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	“Concurso, assim o candidato tem que ter conhecimento na área” (P1.2, p. 13).
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	“Concurso, todos podem fazer a prova, evita favores políticos” (P1.3, p. 13).
Indicação	Texto 1 - Marangoni,	“Concurso, pois as outras formas podem envolver interesses pessoais, no concurso a pessoa se prepara para chegar ao

	Ricardo A.	cargo” (P1.7, p. 14).
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	“Concurso, serão aprovados candidatos com experiência e vivência em sala de aula, com conhecimento e autonomia para tomada de decisões” (P1. 8, p. 14).
Concurso	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	“Eu ainda acredito que o concurso seja uma forma mais adequada. Eu tenho uma certa ressalva pela eleição, porque, principalmente pelo histórico no Brasil né. Acaba a pessoa se comprometendo politicamente, com o governo, com o grupo e aí eu acho que desvirtua bastante o trabalho” (G2.5, p. 111).
Concurso	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	“Eu acho que o concurso ainda é a forma mais adequada, pois vai mostrar se ele tem competência ou não para estar ali né. Eu não concordo muito com a questão da eleição, porque existe uma cultura não muito agradável de política, inclusive na escola mesmo, mas a gente tem lá as vezes telefonemas ou pedidos assim ‘mas olha, quem está pedindo é o vereador fulano de tal’, ‘mas, meu senhor, isto aqui é uma escola pública estadual, não é uma escola municipal’. Então assim, o pessoal confunde um pouco. Então, eu penso que na eleição talvez poderia haver alguma situação neste sentido, e com relação à competência mesmo, quando você é avaliado, você tem que mostrar se você é competente para estar ali ou não” (G2.6, p. 111).
Concurso	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	“Então, eu sou a favor do concurso porque eu acho que, ainda acredito que a gente tenha que ter um mínimo de condições e conhecimento pra estar nesta função né, mas... Eu tenho curiosidade em saber se os lugares onde existem as eleições pra diretor essas coisas, se isso funciona, apesar de não ainda acreditar que isso funcione de fato” (G2.8, p. 112).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

A defesa pela seleção de gestores mediante o concurso baseia-se na ideia de que essa forma evitaria a instrumentalização da gestão escolar, reforçando o mérito individual dos professores de carreira ao chegarem ao posto de direção escolar, pois no “[...] concurso, serão aprovados candidatos com experiência e vivência em sala de aula, com conhecimento e autonomia para tomada de decisões” (SILVA, 2015, p. 14).

Nesse mesmo sentido, Drabach (2013, p. 20) também explica: “a seleção de gestores está ancorada na ideia de que o domínio da competência técnica pelo candidato é um requisito essencial para o exercício da função”. Esse pensamento ilustra os resultados encontrados. À medida que valida o concurso como elemento para o controle e para a qualidade da educação e, ao mesmo tempo, reproduz a ideia do senso comum de moralidade pública baseada na meritocracia, negligencia a possibilidade de vivenciar formas consideradas mais democráticas e emancipadoras, como demonstra a fala do gestor (G2.7, concursado), entrevistado por Silva (2015).

Eu vejo um retrocesso até nesta questão aí no país, esta questão da escolha

do diretor [...]. Teve um diretor que foi em um congresso em Brasília, ele falou que foi votado quase em unanimidade de ser o diretor escolhido pela comunidade. Eu achei assim, um horror. Em cima do funcionário público existe uma cobrança assim, tenebrosa, né? Teve até uma colega que foi exonerada, porque a gente não ouvia falar nisso há um tempo atrás, e eu acho assim. E se estes cargos foram assim, como é que você vai punir? Eu fico pensando [...] A notícia que a gente tem, apesar dos pesares, é que o estado de SP é o melhor na educação. Melhor estado, melhores professores, que ainda tem melhor qualidade. É o único estado que há o concurso, e é o único estado que apesar do que a gente tá vendo aí é o melhorzinho ainda para lidar com a educação, na questão da qualidade. O concurso obriga a gente a estudar né. Então, eu sou a favor do concurso porque eu acho que, ainda acredito que a gente tenha que ter um mínimo de condições e conhecimento pra estar nesta função né, mas... Eu tenho curiosidade em saber se os lugares onde existem as eleições pra diretor essas coisas, se isso funciona, apesar de não ainda acreditar que isso funcione de fato (SILVA, 2015, p. 112).

A forma como se lida com o poder produz um caráter mais ou menos democrático à gestão (SOUZA, 2007). Sendo assim, para o desenvolvimento da democracia escolar, é necessária a ampliação progressiva dos espaços nos quais a participação plena possa ser exercida, já que a distribuição do poder na escola, juntamente com a participação da comunidade, prevê a “capacidade humana de agir em conjunto com outros, construindo uma vontade comum” (SOUZA, 2007, p. 129-130).

Ainda que, no Brasil, atualmente, existam inúmeros diretores indicados politicamente, se comparados aos eleitos pelas suas comunidades locais, há outras formas de ingresso possíveis. De acordo com Zambão (2009), é razoável construir uma gestão democrática sem necessariamente recorrer à indicação política e ao concurso público. Em harmonia com a autora, nos resultados desta análise, mesmo diante de algumas divergências, a eleição direta para a seleção dos gestores compõe 56,6% dos nossos estudos e é defendida pelos gestores e professores participantes, cujas asserções são apresentadas na tabela 09.

Tabela 09: Primeira parte da síntese da avaliação sobre o provimento de cargo/função do gestor escolar por eleição direta

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	“Eleição, assim fica a critério dos professores, porém, precisa ser secreta” (P1.1, p. 13).
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	“Eleição, a comunidade pode escolher o profissional mais apto” (P1.4, p.13).

Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	"Na eleição, cada candidato faria propaganda do seu currículo, se fosse merecedor assumiria o cargo" (P1.5, p. 13).
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	"(...) as pessoas podem votar em quem tem melhor perfil para o cargo" (P1.6, p. 14).
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	"Eleição, através de eleição o profissional seria analisado por várias pessoas, sendo aceito pela maioria" (P1.10, p. 14).
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"É mais democrático né? [...]Pra própria comunidade e os próprios professores escolherem quem vai comandar, é democrático né, diferentemente de vir algo imposto aí, né, porque a gente tem que ouvir a comunidade também né? [...] Todo cargo, todo poder vitalício é complicado, quanto tempo vai ficar este diretor de concurso público em uma determinada escola, né... Porque às vezes o que é bom pra mim não é bom pra comunidade né... Então através deste processo de eleições aí a comunidade tem... a possibilidade de mudar a cada três anos aí.." (G2.1, p. 108).
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	" Eu tenho a impressão que para o funcionamento da escola, ainda é melhor a eleição né, porque, é... eu tô aqui na comunidade, então ah, eu tenho interesse aqui em administrar o colégio, mas eu sei como é a realidade do colégio né, agora, se é um concurso de repente vai uma pessoa pra aquela dada comunidade mas ela não sabe como é aquela comunidade, então até ela se inteirar, até, então isso eu acho que a comunidade perde né, então neste sentido eu acho que é bastante positivo né..." (G2.2, p. 109).
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"A eleição está dentro da gestão democrática né...eu poderia elencar isso de fator positivo aí" (G2.4, p. 109).
Eleição	Texto 4 - Giacomini, Débora E. W. (anexos)	"Essa é a minha terceira eleição para o cargo de diretora, eu fiquei no cargo durante duas gestões, correspondendo aos anos de 2003 a 2009. Em seguida, deixei o cargo por 3 anos, retornando em 2015, e estou no cargo até hoje" (G4.1, p. 4).
Eleição	Texto 5 - Ribeiro, Helena C.	"As eleições ocorreram tranquilamente, reeleita com maioria expressiva dos votos (94,7%), ficou satisfeita" (G5.1, p. 81).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"Eu sabia que era uma função de responsabilidade, que iria ter muita cobrança, mas como minha trajetória profissional me levou a isso, por ter sido professora, coordenadora pedagógica, queria experimentar também a gestão" (G6.2, p. 96).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

As falas dos pesquisados apresentam elementos que podem ser entendidos como constituidores de princípios democráticos, legalmente instituídos, contudo, como nos adverte Paro, "embora necessária, não basta a eleição de dirigentes escolares desvinculadas de outras medidas que transformem radicalmente a estrutura administrativa da escola" (PARO, 2017, p. 106). Sobre isso, há confirmações expressas pelos próprios gestores pesquisados, explicitadas na tabela 10.

Tabela 10: Segunda parte da síntese da avaliação sobre o provimento de cargo/função do gestor escolar por eleição direta

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	"Eleição, assim fica a critério dos professores, porém, precisa ser secreta" (P1.1, p. 13).
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"Se você for pensar que a cada três anos você tem que, é... mobilizar a escola pra uma eleição, isso mexe muito com tudo na escola, então porque que eu sou contra, porque ano de eleição é um ano que você praticamente não consegue trabalhar na escola, se você tiver pensando em reeleição entendeu, é...os professores, eles sabem que é ano eleitoral, eles tentam tirar proveito, professores, funcionários, entendeu [...], então eu acho que a eleição, ela é até um gesto....é....de corrupção eu acho, o ano de eleição é um ano que... Porque corrupção não é só roubar dinheiro, né... Eu acho que no ano de eleição você está sujeito a este tipo de corrupção dentro da escola, então eu sou contra" (G2.3, p. 110).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"Eu me sinto um pouco realizado nas eleições escolares, não é a mesma coisa, mas ajuda no ego. Meu avô foi vereador, meu tio foi prefeito" (G6.1, p. 95).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"Não sei se acho mais certo a eleição, porque muita gente se elege por inocência da comunidade" (G6.3, p. 123).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Embora não seja possível referirmo-nos a todos os desafios da educação pública, esses subsídios teóricos podem contribuir para desvelar as relações que se estabelecem no cotidiano da escola pública, no que diz respeito ao acesso ao cargo e nas demais dimensões administrativas, pedagógicas, políticas e influenciadoras dos gestores. Diante disso,

O que se constata é que a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante, ao lado de múltiplos outros fatores, seja na maneira como tal personagem se comporta na condução das relações mais ou menos democráticas na escola, seja pela sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos (PARO, 2003, p. 7).

Apesar de Paro (1992) defender a eleição para a direção escolar, o autor reconhece que os gestores que são empossados dessa forma ainda exercem suas funções predominantemente, de formas gerencial e burocrática, que são impostas às escolas pelos sistemas de ensino, além de comporem uma cultura escolar ainda bastante arraigada. Nesse sentido, ainda que sejam eleitos, provavelmente, diretores

ainda devem estar distantes de estilos de liderança emancipatórios.

Em função desse pressuposto, passamos, em seguida a analisar os estilos de liderança do diretor mais comuns nas escolas, dentro da amostra bibliográfica estudada.

4.2 Análise dos estilos de liderança gestora em relação às diferentes formas de provimento

Os gestores escolares, por sua posição de líderes institucionais natos, têm como tarefa precípua garantir as condições de trabalho adequadas aos profissionais das escolas, pois como afirma Bush (2019), a liderança escolar emerge como um processo de influência, estruturado em valores e convicções estabelecidas com o propósito de guiar e articular ações para o comprometimento de todos na garantia de um futuro melhor para toda a comunidade escolar.

Para Leithwood e Sun (2009), esse papel do líder precisa ser adaptável e ajustar-se, pelas múltiplas mediações, às diferentes circunstâncias e contingências, de acordo com determinado contexto e cultura, o que expressa combinações de estilos de liderança, dependendo das situações e das dificuldades enfrentadas.

Nesse intento, ainda que possam emergir vários estilos de liderança no cotidiano escolar, optamos por destacar os estilos mais incidentes nas falas dos líderes gestores, já que na prática o estilo de liderança e a visão que o gestor tem sobre essa temática podem contribuir, de certo modo, com o tipo de gestão adotado.

Na busca de reciprocidade nas relações sociais estabelecidas entre os gestores, os professores e o contexto das práticas assumidas, procuramos compreender a micropolítica escolar e as relações construídas na profissionalização e influência gestora, visto que o complexo cenário das relações humanas não se restringe aos aspectos administrativos e burocráticos da gestão, mas cerca sua influência também a respeito da comunidade escolar.

Sobre isso, nesse universo teórico, à luz das práticas dos líderes indicados, Marangoni (2020) estabelece relação entre líderes e liderados pela centralidade do gestor, utilizando os colegiados, procedimentos próprios da democracia deliberativa e representativa, predominantemente de forma instrumental, o que não faz sentido para compreender e atuar sobre o entorno social, receber criticamente os meios de

comunicação, localizar e selecionar informações, planejar e decidir em grupo e propor objetivos comuns (TORO, 2005).

Silveira (2016) também reforça a visão técnica da educação, apresentada pela liderança gestora indicada, com elementos que estão na contramão da democracia, entre eles, a centralização do poder e a redução da participação efetiva da comunidade na tomada de decisões. Em conformidade com a autora, destacamos que as diferentes escolas pesquisadas têm como prioridade educar os estudantes para sua inserção no mercado de trabalho e para serem aprovados nos exames vestibulares e, seriam estes, os sinais de um estilo de liderança bem-sucedida na perspectiva dos gestores.

Consequentemente, os aspectos apresentados por Sousa (2020), tais como as obrigações mediante o envolvimento máximo, posicionamentos rígidos, cobranças, obrigаторiedades e zelo excessivo com o “nome” da escola, vão na contramão da democracia escolar, construindo, de outro lado, uma imagem de escola eficiente e eficaz pelo cumprimento de metas e alcance de bons resultados nas avaliações e, de outro, fortalecendo uma liderança interessada na autopromoção de sua indicação.

Ademais, Almeida (2017), ao explicitar o caráter instrumental do exercício da gestão escolar, explica que se sobressaem a prática administrativa nos moldes empresariais e o fortalecimento das relações gerenciais, aliadas ao estilo de liderança vinculado à hierarquia normativa externa. Nesse formato, prevalece uma racionalidade instrumental na gestão escolar, em detrimento de uma racionalidade comunicativa, baseada na participação dialógica, voltada à busca de consensos envolvendo todos os segmentos escolares e comunidades, que caracterizaria uma gestão escolar democrática e emancipatória (HABERMAS, 2014).

Por sua vez, Silva (2016), ao referir-se ao gestor selecionado por concurso, reforça que sua função é delimitada pelo governo estadual, com a intenção de estabelecer um perfil específico para estes profissionais, no qual predominam conhecimentos técnicos considerados próprios em uma administração caracterizadamente empresarial. Ademais, o autor confirma a dificuldade e o descuido no que diz respeito ao estabelecimento de relações entre equipes gestoras, lideranças e famílias, o que poderia contribuir para a democratização das relações nas escolas.

Como indica Oliveira (2019), as práticas gestoras são predominantemente influenciadas pelos conflitos de interesses das equipes e das comunidades escolares, sofrendo ainda fortes pressões de interesses exógenos, prioritariamente exercidas

pelos sistemas de ensino. Na direção contrária, à medida que a sociedade impõe novas expectativas às escolas, elas precisam reconhecer e articular a composição de novas lideranças e implementar ações voltadas às reais necessidades dos estudantes, o que exige alterar a prática dos seus gestores como prepostos do Estado (PARO, 2017), descompromissados com as realidades locais e com o aprimoramento do clima escolar.

Quanto aos líderes escolares eleitos, Giacomini (2017) apresenta as dificuldades de interação entre os profissionais, que presumimos terem sido propiciadas pela própria forma com que a gestão media as relações com a equipe escolar e com a própria comunidade, vista pela liderança escolar como profissionais de menor valor, clientes e consumidores, respectivamente.

Constata-se também na pesquisa de Ribeiro (2012), um grande esforço do gestor eleito e o seu poder de liderança para a coesão do ambiente organizacional interno, entretanto, na mesma medida, há o distanciamento de práticas emancipatórias, com participações pontuais dos professores, conduzidas pelos interesses diretos do diretor escolar.

Sobre isso, Bush (2011) reforça que o fato de os objetivos educacionais serem fortemente influenciados por pressões alheias às próprias escolas. Logo, a concentração de poder nas mãos dos diretores pode levar à interpretação e validação isolada de imposições externas, ao invés de orientar as ações pedagógicas em direção das demandas locais, dos estudantes e de suas famílias. Desse modo, mantém-se a indução de determinadas escolhas e a exclusão de outras, que poderiam ser relevantes para a democracia escolar e para manter e apoiar as lideranças incipientes, por meio do diálogo coletivo.

Santos (2017), ao tratar da ocupação da função de gestor escolar, elenca características seguidas de entraves relacionais e organizacionais na eleição, o que, de certo modo, justifica a imposição gerencial e o estilo centralizado dos líderes escolares. Analiticamente, o autor posiciona-se em seu texto no sentido de compreender a gestão como uma extensão da docência, sob a qual, as formas distintas de gerir e liderar as escolas, assim como as transações internas, podem demonstrar a ausência de autonomia e a pseudoparticipação dos demais segmentos, ou ainda, revelar formas de manter os interesses econômicos e neoliberais sobrepostos à democracia como uma cosmovisão (TORO, 2005).

Outrossim, Silva (2020), mesmo diante de um processo aparentemente

democrático como a eleição, não encontrou evidências da participação dos colegiados e da comunidade no cotidiano escolar, o que reforça e valida indícios hierárquicos e autonomia decretada, pois a liderança escolar centra suas práticas no controle administrativo e na autorregulação do conteúdo pedagógico, um plano intencional das autoridades vigentes, distante da inclusão que acolhe todos os interesses e dissonante da visão do conflito, da diversidade e das diferenças, como elementos constituintes do convívio e da prática educativa democrática (TORO, 2005).

Diante disso, antecipamos que os resultados averiguados nesta pesquisa reforçam, na figura 05, evidências de características da gestão privada e empresarial na liderança desenvolvida pelos gestores, com estrutura de líder solo, diretivo, cujo mais alto nível de poder e papel desenvolvido na escola parecem fundir a influência com as características do líder e, dessa forma, colocam-se como dificultadores da autonomia, da autogestão e da participação democrática dos diferentes agentes escolares nas tomadas de decisões (PATEMAN, 1992).

Figura 05: Estilos de liderança dos gestores



Fonte: Elaboração própria.

Essa caracterização de liderança gerencial se fez evidente em análises relativas a 15 gestores eleitos, o que se adequa a um modelo educacional público predominantemente dominado por uma lógica empresarial, nos moldes da iniciativa privada. Trata-se de um estilo de liderança gestora que serve ao mercado, reforçando a fragilidade da autonomia da gestão escolar na regulação das políticas públicas educacionais (BARROSO, 2005). Esse quadro contribui para o enfraquecimento do

processo de apropriação de estilos considerados mais adequados para que a democracia escolar seja viabilizada e conserva-se “ignorando as razões verdadeiramente educativas” (PARO, 2015, p. 39). As imposições, hierarquias, centralizações vigentes no capitalismo são tidas como naturais e positivas dentro do ambiente escolar, como fica evidenciado na tabela 11.

Tabela 11: Síntese do estilo de liderança gerencial/gerencialismo dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"Como líder, a gente trabalha em cima da lei, o que precisa" (G2.1, p. 100).
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"(...) Eu tenho que tomar a frente, tenho que zelar, né, tem coisas que estão ali no dia a dia e não tem como fugir, como administradora mesmo tenho que cumprir, não tem como não ser deste jeito" (G2.2, p. 103).
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"Eu acho que os diretores exercem uma grande influência nas decisões" (G2.3, p. 99).
Concurso	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"Eles querem o diretor líder, o diretor que saiba o que está acontecendo na escola, porque é ele que responde por tudo né. Então a gente, lógico, nós temos a equipe que a gente delega [...]" (G2.6, p. 105).
Concurso	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"A participação é importante pois você não toma decisões.... Tem decisão que não tem jeito, você toma né. Mas você participa, né, e quando você participa ...A responsabilidade última acaba sendo sempre da gente né? Não tem jeito, o histórico da educação mostra bem isso aí, mas, é, é bom pois você tem sugestões, né...trocar ideias" (G2.7, p. 106).
Indicação	Texto 3 - Silveira, Caroline R.	"Eu volto a te dizer que o diretor é responsável quase que integralmente pelo sucesso ou pelo fracasso da escola dele, porque ele é quem tem os instrumentos na mão para mudar a realidade de um local, se ele quiser. Porque tem gente boa, sempre tem gente boa perto. Tem ruim? Tem. Mas sempre tem gente boa que vai fazer parceria com ele e vai pôr a coisa pra acontecer" (G3.1, p. 44).
Indicação	Texto 3 - Silveira, Caroline R.	"Os entraves, na verdade são entraves cotidianos, assim, públicos, a política pública é essa, e a gente se adapta, a verdade é essa. É, os entraves são cotidianos, né?" (G3.2, p. 65).
Indicação	Texto 3 - Silveira, Caroline R.	"Eu acho que é este o papel do diretor, o papel de mediar as ações e ajudar os professores a executarem suas funções com dedicação e qualidade" (G3.4, p. 42).
Eleição	Texto 5 - Ribeiro, Helena C.	"(...) precisa aprender a se posicionar porque muitas vezes aceitam as coisas que a gente fala. E eu falo muito com as meninas, com o pessoal, "gente, vamos dar opinião, vamos sugerir". Mas ainda está muito tímido" (G5.1, p. 86).
Eleição	Texto 5 - Ribeiro, Helena C.	"A D1 fala que gosta muito do pedagógico, mas ela não gosta tanto assim. Ela não sabe que não gosta tanto assim. A D1 gosta do administrativo. A D1 gosta de mandar. Isso ela faz muito bem. Ela tem uma visão do todo, na escola, muito boa.

		Muito proativa. Mas ela, o pedagógico, pegar pra fazer, ela não tem paciência. Então ela não atuaria no pedagógico. Até porque não é função dela. Mas como parceira, eu no pedagógico, e ela na administração, isso funciona bem " (G5.2, p. 95).
Eleição	Texto 5 - Ribeiro, Helena C.	"A gente procura estar sempre conversando e fazendo uma interação(...). Por quê? Porque os problemas sempre vão existir, familiares, disciplinares, mas a Escola tem que superar isso pra alcançar o objetivo (...) Isso é uma coisa que dá um estímulo para o professor trabalhar" (G5.2, p.88, p. 98).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"(...) eu dou meus gritos e eles me escutam. A gente tem sempre que trazê-los pra perto da gestão, porque não administramos sozinhos, a diferença em si é só na responsabilidade" (G6.2, p. 82; p. 97).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"Um líder não nasce líder, ele se constrói, claro que você tem que gostar, dominar bem aquilo que faz, uma relação interpessoal boa. Então minha referência é ela, a própria diretora. Cumprimos nossa carga horária de oito horas também, você não pode cobrar de um professor se a gente não der o exemplo, isso é uma questão de liderança. Eu não posso ser uma líder se eu não der o exemplo. Nossa preocupação sempre foi a aprendizagem dos alunos, é tanto que o IDEB tá aí pra nos dizer" (G6.4, p.120).
Indicação	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	"(...) precisa ter sensibilidade no ouvir; ter liderança; ser transparente; e não usar dois pesos e duas medidas como diz o ditado popular" (G8.1, p. 95).
Eleição	Texto 9 - Silva, Givanildo et al.	"Você precisa entender todo mundo, você precisa conhecer todo mundo, saber pedir a todo mundo. E todo mundo entender qual é o seu propósito diante de uma cadeira de gestor (...). Porque eu necessito confiar na minha equipe, se eu não confiar na minha equipe eu tenho que fazer tudo só. Então, eu preciso estar a par de tudo que acontece (...)" (G9.1, p. 8-9).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

A predominância do estilo da liderança gerencial nas práticas apresentadas converte-se em instrumento para validar a limitação participativa e também se constitui em mecanismo estatal estratégico para operacionalizar políticas educacionais que reduzem o caráter reflexivo inerentes à influência assumida pelo líder escolar, alimentando seu papel como reprodutor de metas e resultados mensuráveis para atingir a eficácia e a regulação no atual contexto neoliberal (BARROSO, 2005).

Apesar dessa constatação, insistimos na “capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas” (GOBBI et al., 2020, p. 199), por meio de ações relativamente autônomas e contextualizadas da liderança gestora, orientadas à formação de um cidadão socialmente emancipado. Destarte, sob o ponto de vista da teoria social crítica de Habermas (1987), o discurso

gerencialista coloca-se como um dos empecilhos ao estabelecimento da emancipação e, nessa perspectiva, Vizeu (2011, p. 76) propõe a partilha de “poder entre líder e liderados, que assumem conjuntamente a responsabilidade de constituir o ambiente emancipatório, no qual se estimula o engajamento diante de valores compartilhados”.

Dando prosseguimento, outro aspecto interessante na análise dos resultados relaciona-se ao estilo de liderança transacional dos gestores, compreendida como um estilo que também atinge resultados, porém com ênfase em interesses divergentes, apresentados na tabela 12.

Tabela 12: Síntese do estilo de liderança transacional dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Eleição	Texto 4 - Giacomini, Débora E. W. (anexos)	“São vários desafios, o maior de todos é lidar com a relação das pessoas que fazem parte da instituição educacional, nunca conseguimos agradar a todos, sempre tem alguém insatisfeito, nem sempre é possível fazer o que todos querem” (G4.1 p. 8).
Eleição	Texto 4 - Giacomini, Débora E. W. (anexos)	“Geralmente as mudanças que ocorrem, acontecem por sugestão do núcleo de educação, nós não temos autonomia para realizar muitas mudanças (...). A hierarquia é a escola e acima da escola o núcleo, então tudo o que necessitamos precisamos falar com o núcleo de educação, não podemos passar por cima do núcleo de educação e tentar entrar em contato com órgãos que se encontram mais acima hierarquicamente. Então, dessa forma, o nosso canal de negociação é sempre o núcleo de educação. Estamos vivendo um período político de aumento de obrigações e diminuição dos nossos direitos. Muitos estão bem desmotivados. Procuramos incentivar para que não desistam” (G4.2, p. 13; p. 14).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	“Eu tinha um sonho de ser político, de ser vereador, eu me sinto um pouco realizado (...), eu me dou bem pelo meu jogo de cintura. Meu lado político também ajudou muito pra administrar, no tratar com as pessoas, em conquistar a simpatia delas” (G6.1, p.95, p. 99).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	“Você tem que extrair dela, as informações, e depois, implantar o que é pertinente, o que é possível, o que é permitido, nem sempre na gestão pública tem-se esta liberdade de implantar tudo que gostaríamos de ter, (...) é preciso conhecer e reconhecer, o papel de cada um, das atribuições, responsabilidades e do potencial, isso favorece muito a participação, então, a gente acaba direcionando a conversa pelas afinidades, pelas pessoas que tem aquele perfil para contribuir com aquela ação, e trabalhar a valorização do potencial de cada um. Então, reconheço sua competência e o estímulo a trabalhar” (G7.1, p.55). “(…) a liderança fica na relação respeitosa e no cumprimento de todos os acordos.... A comunidade é muito presente quando eu, chamo, é um evento na escola, (...) durante a reunião realizamos também premiação dos alunos” (G7.1, p. 57, 62).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Segundo Bush (2011), os líderes transacionais utilizam seu poder e capacidade de influência para resolver problemas cotidianos, por meio de uma lógica utilitarista, recompensadora, punitiva e de barganha. Essa descrição de liderança transacional vem ao encontro dos dados levantados nesta pesquisa, dos quais destacam-se os relativos ao compromisso com reeleições, recondução de mandatos, atendimento de interesses pessoais e de prioridades externamente impostas. Essas relações entre líderes e liderados são normalmente efêmeras, se reorganizando rapidamente de acordo com diferentes necessidades, demandas e situações.

O estilo de liderança instrucional, considerado por Bush e Glover (2014) um dos mais pertinentes e eficazes para o ensino e a aprendizagem quando comparado aos demais, teve pouca expressividade nas práticas dos gestores que compuseram a amostra pesquisada. Esse estilo de liderança foi identificado em apenas um dos textos, em conformidade com duas realidades distintas, uma relativa a um gestor eleito e a outra nas contribuições de dois gestores concursados, como apresenta a tabela 13.

Tabela 13: Síntese do estilo de liderança instrucional dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Eleição		"(...) o meu é um serviço de mediação, muitas vezes de conflito mesmo, né...de professor com o aluno, eu resolvo a indisciplina para a auxiliar no ensino e na aprendizagem, nos resultados" (G2.4, p. 96).
Concurso	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"Eu acabo invadindo o espaço do outro algumas vezes né, e tudo naquela ânsia de que as coisas aconteçam como elas deviam acontecer. Que o aluno realmente aprenda, que a aula realmente seja de boa qualidade entendeu" (G2.5, p. 103).
Concurso		"(...) eu acho que eu faço mais que isso porque eu faço uma coisa mais ampla, [...] eu corro muito na escola, porque eu quero acompanhar o pedagógico, supervisionar resultados, centrar na aprendizagem, eu acredito neste trabalho que eu faço. Porque além da burocracia, estou atenta a tudo que ocorre dentro da escola" (G2.8, p. 104-105.).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Os estudos de Leithwood e Sun (2009) apontam o estilo de liderança instrucional com foco dos gestores no ensino e na aprendizagem, assim como os nossos resultados indicam líderes escolares que balizam os seus discursos no compromisso e na necessidade de fins específicos para atingir a qualidade e validam

este estilo ao direcionarem a influência gestora centrada no ensino dos professores. A este respeito, “é preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Para Bush e Glover (2014), a centralização na liderança do gestor no seu poder, na autoridade, e a conseqüente tendência de desconsiderar outras lideranças, como também a atenção demasiada ao ensino e não na aprendizagem do estudante, tendem a reduzir o objetivo dos líderes à finalidade da gestão e dar pouca atenção a “um espectro mais amplo de ações de liderança para apoiar a aprendizagem e os resultados escolares” (2014, p. 110).

Por sua vez, o estilo de liderança transformacional – que se caracteriza pela articulação entre líderes e liderados com o intuito de aumentar o nível de motivação e de moralidade de ambos, estando as lideranças sempre atentas às necessidades dos seus liderados, procurando ajudá-los (BUSH; GLOVER, 2014) – não foi identificado nas práticas dos gestores escolares componentes da amostra estudada. Essa ausência pode ser justificada por esse estilo de liderança exigir maturidade, propósito e visão clara de objetivos educacionais, de forma autônoma e intencional, o que não tem sido permitido a maior parte dos gestores escolares brasileiros em função de amarras normativas e das próprias políticas públicas que impedem o desenvolvimento dessa vertente de liderança nas escolas.

Ainda nessa linha de considerações, o estilo de liderança distribuída, caracterizado pela representação e participação na administração pública, foi constatado nesta pesquisa na fala de apenas um gestor, mesmo no escopo de formas de provimento consideradas mais democráticas, como é o caso da eleição que alicerçou mais de 50% (13 estudos) da amostra analisada. Ao referir-se à liderança, o gestor demonstra preocupação e clareza do seu papel, como exposto na tabela 14.

Tabela 14: Síntese do estilo de liderança distribuída dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Indicação	Texto 3 - Silveira, Caroline R.	“O líder precisa saber lidar com pessoas diferentes e ser capaz de apaziguar as intrigas e solucionar os problemas (...) é difícil fazer um bom trabalho. Acho que é bem esse nosso papel, algo entre um organizador, não sei, deve ter um termo correto... talvez o diretor seja um mediador, é esse o termo” (G3.3, p. 51).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Essa evidência alia-se às afirmações de Carvalho, Sobral e Mansur (2020), ao demonstrar que, tradicionalmente, a maioria das pesquisas sobre liderança remete ao líder individual e nele recaem a maior parte das expectativas e responsabilidades nas escolas, ainda que diversos trabalhos publicados indiquem as dificuldades e limitações de uma liderança solitária e eficaz, concentrada em uma única pessoa, e validem a liderança distribuída como um princípio para dissociá-la da autoridade posicional do gestor.

Como a gestão democrática é um processo mediado pela segurança participativa e pela autonomia construída (BARROSO, 1995; PATEMAN, 1992; NOGUEIRA, 2011), também nos propusemos a identificar como os professores compreendem a liderança do gestor, visto que “o Brasil não tem dispensado significativa atenção à liderança nos termos em que temática vem sendo tratada em outros contextos” (VIEIRA; VIDAL, 2019, p. 22).

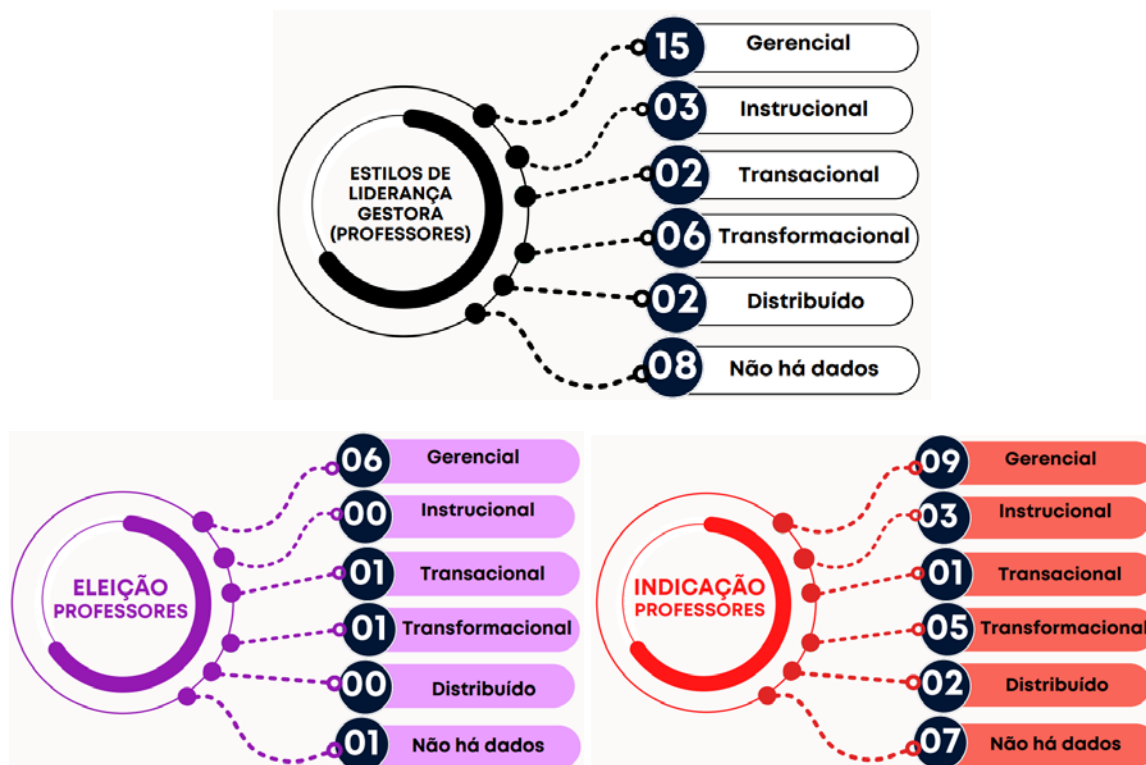
Assim, foi identificado que a maneira como os professores compreendem o estilo de liderança do gestor, quanto ao seu modo de mediar e gerir as ações e à sua influência no trabalho desenvolvido em suas respectivas escolas, constitui-se em um importante aspecto para a compreensão do modo como as escolas de educação básica se organizam.

Para analisarmos os dados comparativos, estabelecemos como parâmetro analítico a figura 06, que expõe tanto a visão geral dos professores, quanto as características predominantes dos líderes escolares expostas por eles, nas diferentes formas de provimento para o cargo/função.

De maneira geral, os professores (15) reforçaram o estilo de liderança gerencial na maioria das escolas e nas diferentes formas de provimento assumidas pelo gestor. No mais, enquanto os professores apontaram a liderança transformacional (06), instrucional (03), distribuída (02) e transacional (02) dos gestores nomeados, onde ocorrem eleições, apenas um professor indicou o estilo transacional e um outro, o estilo transformacional.

Segundo Cunha (2019), dentre os inúmeros fatores que influenciam a percepção dos professores sobre o estilo de liderança gestora nos últimos anos no Brasil, destaca-se a crescente difusão de políticas de responsabilização e a atenção sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes.

Figura 06: Estilos de liderança gestora - segundo os professores



Fonte: Elaboração própria.

Segundo Leithwood e Sun (2009), a liderança gerencial, preponderante na visão dos professores, independentemente da forma de provimento de cargo de diretor, implica na facilitação do trabalho dos liderados mediante a distribuição racional de tarefas e papéis a serem desenvolvidos por todos os profissionais da escola. Evidenciamos as falas de professores que corroboram essa afirmação na tabela 15.

Tabela 15: Síntese dos professores sobre o estilo de liderança gerencial dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Indicação	Texto 1 - Marangoni, Ricardo A.	"[...] um diretor que não se movia em prol da escola, se ele se posicionasse contra qualquer imposição seria demitido" (P1.3, p. 15).
Eleição	Texto 5 - Ribeiro, Helena C.	"As pessoas confiam totalmente, acho que isso fica explícito porque é só elogio, valorização total". Ela sabe pra que veio, é firme [...] Eu acho que isso, se por um acaso vier ter algum problema com algum profissional dentro da escola, elas vão chegar, vão falar " (P5.2, p. 78).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"(...) as duas agem da mesma forma, a gestora é muito incisiva, aí a vice modera mais, mas segue a linha dela" (P6.3, p. 110).

Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	A gente teve um período de muito embate com a gestão, porque foi um choque ver aquele perfil, mais autoritária, então foi muito embate, porque tudo tinha que ser da forma como elas queriam e a gente não era muito ouvido. Por isso os embates e as lutas, muita coisa que a gente pede hoje é ouvida, e não foi fácil, mas já evoluímos bastante (P6.3, p. 108).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"Morria de medo de vir pra essa escola, o boato era que aqui era um quartel (risos)! O pessoal falava "é escola particular, é? (P6.5, p. 106).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"Nossa diretora visa extrair o melhor, ela sempre conversou com a gente com o pensamento de que eles, os alunos, teriam os mesmos direitos de uma escola particular. Se a gente passou por um concurso público é porque a gente é boa naquilo que faz e é nisso que ela acredita, por isso exige." (P6.6, p. 105).
Indicação	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	"(...) sempre procura atender as necessidades da escola, essa disponibilidade depende da secretaria de educação, na maioria das vezes o próprio sistema impede que isso ocorra" (P8.1, p. 91).
Indicação	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	"(...) "ela motiva" para que alcancemos os objetivos que ela quer. " (P8.3).
Indicação	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	"(...) recebemos elogios pelos acertos e quando não acertamos ela resolve" (P8.4, p. 93).
Indicação	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	"(...)se levamos em consideração que o mesmo foi uma indicação política (...) não há perspectiva democrática" (P8.5, p. 93).
Indicação	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	"Como líder, o mesmo está aberto para ouvir algumas opiniões dos funcionários, em relação às questões referentes à escola" (P8.7, p. 94).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

As entrevistas contemplam os discursos dos docentes das diferentes escolas e parecem sinalizar, assim como foi identificado nas falas dos gestores, que o gerencialismo tem preponderado como principal tendência de liderança escolar, tanto onde ocorre a indicação/nomeação dos gestores como nos locais em que eles são eleitos, mesmo não sendo possível compararmos a participação dos professores nas escolas em que os líderes foram selecionados por concurso.

Nessa linha de considerações, ao olharmos para as sínteses, nota-se que a autonomia gestora condiciona-se ao que é permitido pelos sistemas de ensino, que busca eficiência e eficácia, por meio de manter os profissionais das escolas. Com isso, além da limitação decisória, Leithwood e Sun (2009) advertem sobre os perigos de se desenvolver um estilo de liderança gestora destituído de valores que pode incorrer no gerencialismo excessivo, que pode sufocar os esforços para a democratização das relações nas escolas públicas.

Sobre isso, a fala de um dos professores, denominados por nós de P6.4,

elucida a realidade analisada:

O processo que eu considero, fazendo uma análise, é assim: eu, enquanto gestora, quero que minha escola tenha bons resultados; a partir do momento em que eu obtenho o primeiro resultado bom, eu vou trabalhar pra dar continuidade ao trabalho. Então, a própria gestora se cobra e também há uma cobrança que vem da secretaria de educação. É assim que eu percebo as coisas aqui, como natural e positivo para a escola, por isso não me queixo de suas intervenções (SANTOS, 2017, p. 111).

Nessa dimensão política, são apreciadas a produtividade e a manutenção estrutural e, segundo Bush (2019), concomitantemente, considera-se que as escolas aprimoram o seu funcionamento quando os objetivos e as regras são claros e os esforços dos professores estão coordenados pela a autoridade do líder e a responsabilização dos indivíduos.

Ainda que os conflitos façam parte do cotidiano, vale destacar os limites da autoridade e a fatalidade das escolas e as salas de aula tornarem-se áreas de combate, já que os objetivos, inúmeras vezes, emergem de um processo de negociação e conveniência e não de um processo de análise racional (BUSH, 2011).

Embora prevaleça a ação estratégica na maioria das práticas dos líderes, para Bush (2014), além da estrutura escolar hierarquizada, a presença dos estudantes aumenta a ambiguidade no ambiente educacional, pois o processo de ensino e aprendizagem estrutura-se nas relações com as suas idiossincrasias e, neste aspecto, destaca-se o líder instrucional, na tarefa de mostrar essa preocupação pelos outros e propor a participação e o envolvimento nos processos decisórios e, consentaneamente, ampliar o compromisso e a participação dos professores, como é demonstrado na tabela 16.

Tabela 16: Síntese dos professores sobre o estilo de liderança instrucional dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	" Temos a liberdade para realizar o trabalho em sala de aula e o apoio da gestão e coordenação; nós somos acompanhados, não só pela gestão, mas, pela supervisão e coordenação de apoio aos projetos pedagógicos. O aluno também recebe incentivo por parte da gestão como: brindes e prêmios, ele é reconhecido por seu esforço; premiamos também o aluno destaque, o aluno revelação e o aluno que tirou a melhor nota no simulado. São práticas que têm favorecido muito os bons índices no ranking do IDEB. Todas essas ações favorecem o desempenho dos alunos para a obtenção de melhores

		resultados nas avaliações internas e externas" (P7.1, p.76, 79).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	"São traçados objetivos e há um comprometimento de todos em busca de resultados positivos. Todos os professores estão cientes do PPP da escola e sempre que este precisa ser reestruturado, toda a equipe é convocada para uma reunião. Então é feito todo o estudo do PPP, e é modificado o que for preciso. A gestão é vista como uma grande aliada, pois apoia e colabora com os projetos" (P7.5, p. 75, 78).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	A gestão motiva, e possibilita aos professores condições adequadas de trabalho. (P7.6, p.78).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Constatamos que, em apenas uma das vinte e duas escolas que compuseram a amostra, uma gestora foi descrita por alguns dos profissionais da escola como uma líder instrucional. Nas asserções dos professores evidenciou-se que, além de gerir, o diretor, realiza igualmente tarefas de coordenação e funções de liderança pedagógica. Esse resultado pode ser entendido na perspectiva que a prática instrucional e o seu aprimoramento são complexos e requerem níveis elevados de conhecimento e técnicas em vários domínios (BUSH; GLOVER, 2014).

Por essa razão, embora o gestor desenvolva um estilo que, segundo os professores, se concentre no processo de ensino e aprendizagem, no comportamento dos profissionais e no trabalho com os estudantes (BUSH; GLOVER, 2014), numa perspectiva emancipatória, sua liderança não deve limitar-se a gerir o caminho a ser seguido, mediante sua pretensão de poder, mas precisa concentrar-se em reconhecer as práticas sociais, culturais e comunicativas presentes para agir e relacionar-se por consensos e acordos válidos, numa perspectiva dialógica, horizontalizada e pretensamente válida a todos, inclusive à sua comunidade (HABERMAS, 2014).

Isso significa que, ao identificarmos na investigação de Sousa (2020) a busca pelo protagonismo do ensino e da aprendizagem mediante o envolvimento máximo da direção escolar, os posicionamentos rígidos da liderança, as cobranças, obrigаторiedades e zelo excessivo com o "nome" da escola seguida de uma imagem eficiente e eficaz, conveniente ao interesse de autopromoção de sua gestora, trabalharam contra o estabelecimento de uma liderança realmente pedagógica.

Dessa maneira, na medida em que os estilos dos líderes não contemplam uma única perspectiva (BUSH, 2011), apresentam-se também, lacunas e acordos associados ao estilo de liderança transacional, validados nesta pesquisa, por dois

professores. O primeiro discurso, refere-se às práticas de gestores indicados, sobre aos quais, o professor denominado por nós de P1.4, manifesta:

Os diretores não conheciam a nossa realidade, pediam mais do que podíamos oferecer; e não dialogavam com a escola, nos tratava com desdém e não se preocupava com as nossas dificuldades (GIACOMIN, 2020, p. 15).

No segundo caso, o professor intitulado de P6.1, pertence a uma das escolas em que houve eleição para o gestor, e sua fala comunica o seguinte:

Eu tenho voz, se eu perceber alguma coisa errada, tenho abertura pra falar. Às vezes tenho mais autoridade com os alunos que o próprio gestor (...) ele nunca está, não é minha função, mas a escola precisa funcionar e quando eu ligo ele fala: amanhã estou aí para te ajudar (...); me ajudar, não, eu quem estou lhe ajudando, não sou da gestão (SANTOS, 2017, p. 80. P6.1).

Os discursos de ambos os profissionais se integram à afirmativa de Paro (2003), de que a falta de base técnica é sucedida pela afinidade do gestor com o grupo ou partido político e não por sua potencialidade de liderança e conhecimento, assim como, formas mais democráticas de gestão escolar não inviabilizam os interesses divergentes dos líderes e as subjetividades presentes no cotidiano (DRABACH, 2018).

Para Souza (2007), a falta de políticas públicas com um posicionamento claro sobre o cargo/função da gestão escolar, permite a manutenção desse quadro difuso, presente nas escolas, e, em geral:

A democratização da educação e da gestão, foi diluída na agenda política dos governos nos últimos anos e foi substituída pela modernização, sobrepondo ao modus operandi democrático, por uma elitização silenciosa. A gestão democrática da escola é vista agora como um artefato manejável pelas técnicas de gestão e não como resultado de uma construção coletiva, social-histórica cultural complexa (SOUZA, 2021, p. 55).

Ao defendermos que os diretores de escola exerçam formas de liderança democráticas, endossamos a participação de todos os segmentos da comunidade escolar em todos os processos educativos e, igualmente, associamos liderança e colegialidade, pois liderar deve ser um processo desenvolvido pela racionalidade comunicativa e consensuada pela interação entre os agentes de transformação, com vistas ao entendimento (MÜHL, 2011).

Nesse esforço, despontou entre os professores a liderança transformacional, concentrada no apoio individualizado ao corpo docente e na construção dos objetivos

organizacionais. Na tabela 17 são apresentadas essas colocações.

Tabela 17: Síntese dos professores sobre o estilo de liderança transformacional dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Eleição	Texto 4 - Giacomini, Débora E. W. (anexos)	"Como diretora não se esqueceu das dificuldades do dia a dia da sala de aula. Tem visão e conhecimento para exigir o máximo de cada um e dá o exemplo, pois ela dá sempre o seu máximo, sua dedicação e cuidado com a escola são exemplos para todos (P4.1, p. 23).
Eleição	Texto 5 - Ribeiro, Helena C.	"As duas, tanto uma quanto a outra, tem essa questão do olhar pro outro diferente, elas têm um olhar diferente porque cada um é de um jeito... trabalhar com o grupo, com tantas pessoas é difícil. Mas elas sabem direitinho o que um precisa, o que o outro está questionando, eu acho que elas dão essa abertura pra gente" (P5.1, p. 80).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	"Solicita a participação e os professores que chegam na escola adquirem esse espírito de participação coletiva (...) aqui não existe o eu que mando, e temos que trabalhar em equipe para alcançar os resultados. Ela preza pelo companheirismo e união, sempre direciona o que temos que fazer para melhorar a escola" (P7.4, p. 81-82).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	"A gestão motiva, e possibilita aos professores condições adequadas de trabalho e também, as informações que acham importante são sempre passadas de forma clara e direta" (P7.6, p. 78).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	"Minha participação na escola acontece nas duas formas, espontânea porque nós já conhecemos as normas, as rotinas e os procedimentos a cumprir, neste sentido cada profissional cumpre o seu papel; também essa participação ocorre quando solicitada é pela gestora " (P7.7, p. 81).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	A gestão é democrática e humanizada, aberta ao diálogo com todos (...) é bastante comunicativa e interativa e promove uma boa relação profissional entre todos, elogiando nosso trabalho" (P7.8, p. 72, 81).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Como esclarecem Bush e Glover (2014), a liderança transformacional tem o potencial de desenvolver e aprimorar os níveis de motivação e compromisso entre os professores e, por essa razão, pode ser vista como um processo manipulativo, contudo, o estilo transformacional confere grande valorização ao empoderamento dos vários integrantes e tem como características a natureza distribuída e partilhada da liderança, baseada em valores morais que direcionam e fortalecem a cultura escolar (BUSH; GLOVER, 2003).

Diante disso, ainda que tenham aparecido recortes transformacionais, Giacomini (2017) reconheceu no ambiente escolar que pesquisou exigências,

cobranças de resultados e dificuldades de interação entre os professores. Por outro lado, o bom engajamento político e os elementos da liderança, primariamente apontados como transformacionais, estão aliados às práticas diretivas, no intuito de alcançar objetivos. Não obstante, a própria equipe de gestão faz uso do conceito democrático com um viés de cunho tendencioso, limitado a conversar e informar parcialmente aos professores das decisões e mudanças que considerava relevantes.

Outro apontamento pertinente refere-se ao fato de que, mesmo participando do processo eleitoral que integram, os profissionais sujeitos de Giacomini (2017) pareciam não questionar a pseudoparticipação, mantendo-se apáticos diante das decisões impostas e também distantes da comunidade. Tanto a gestora como os professores veem o CE e a comunidade como instrumentos para validarem suas decisões. Quanto a isso, Paro (2017) nos chama atenção sobre:

A descrença numa solução que possa ser oferecida pelas autoridades educacionais e o conformismo com a própria situação atual, que levam à apatia e à falta de compromisso com os objetivos de uma escola pública voltada para os interesses populares (PARO, 2017, p. 103).

Nesse ínterim, Ribeiro (2012) apresenta as lideranças gestoras como figuras centrais na manutenção da estrutura de poder e hierarquização, distanciando-se da transformação e/ou emancipação social e, muitas vezes, fazendo da participação um elemento estratégico e formal para o alcance de metas, despreocupadas com o bem comum e com os contextos escolares, distantes da prática transformacional pretensamente evidenciada.

Na investigação de Sousa (2020), destaca-se a ênfase e o valor agregado no falar asperamente com as famílias, o que, dentre outras coisas, denota práticas constrangedoras e, por sua vez, podem também indicar atitudes punitivas, o que restringe a participação e o envolvimento da comunidade, já que são vistos como clientes de menor valor nas decisões, devendo atender às demandas da escola, e não o contrário. Nesse sentido, algumas práticas precisariam ser repensadas e superadas pelos profissionais das duas escolas estudadas, já que a dinâmica organizacional tem como fim atingir resultados relevantes pela responsabilização individual, pelo sucesso e pelo fortalecimento da competitividade.

Esses elementos podem indicar também, uma prática dentro da perspectiva capitalista e neoliberal alinhada aos fins educativos e, conseqüentemente, distanciada da sua função social: o desenvolvimento pleno da pessoa. Além disso, ainda que

reconheçam a necessidade ouvir outros sujeitos e a incoerência de decisões individualizadas na escola, a gestão baseia-se nas estruturas hierárquicas e suas ações participativas referem-se a pelas relações de afinidade e proximidade.

Tais evidências demonstram contradição no processo de construção coletiva e participação, pois a prática de gestão escolar democrática requer a participação plena (PATEMAN, 1992) e a construção consensual da identidade escolar. Nesse processo, as diferenças e a diversidade são elementos que enriquecem e desafiam a romper com estilos de liderança individualizados e “estruturas mentais e organizacionais fragmentadas” (VEIGA, 2001, p. 51).

Essa análise leva-nos a retomar que a democracia é uma cosmovisão, uma construção de vida e de permanência no mundo. Portanto, só será coerente se for compartilhada pela maioria e reverter-se numa decisão e numa condição de organização da sociedade.

Não se pode pensar em democracia enquanto não se tiver experimentado o valor da solidariedade, do altruísmo, da responsabilidade social, do espírito cívico, do respeito por todos os bens comuns e, antes de tudo, o respeito pela pessoa humana (TORO, 2005, p. 24).

Assim, questionamos se realmente haveria indícios de liderança transformacional em alguns dos textos que compuseram a amostra pesquisada. Visto que a qualificação de uma liderança escolar como transformacional exigiria a apropriação por parte da comunidade escolar apropria-se dos objetivos estabelecidos para a transformação social e até que ponto a eficácia se coloca como elemento para alterar as relações autoritárias próprias dos ambientes escolares brasileiros (PARO, 2017). Além disso, Leithwood e Sun (2009) asseguram que, ao valorizar o desenvolvimento de uma visão partilhada e um compromisso compartilhado para a transformação e mudança, o gestor escolar exerce uma perspectiva de liderança distribuída e, sob este estilo, passa a requerer múltiplas fontes participativas e líderes.

Nesse sentido, apresentamos excertos de dois professores, sintetizadas na tabela 18. Questionamo-nos sobre a legitimidade do estilo de liderança distribuída destacada pelos professores, visto que, ao recorrermos a Giacomini (2017), além da prática gestora não fortalecer o surgimento de outras lideranças, reforça um estilo centralizado no seu posicionamento hierárquico, age por meio do mando e do controle sobre seus liderados, com restrito diálogo e interação. Destarte, não só a democracia na escola deixa de avançar, apesar da eleição direta do gestor, como talvez essa

vertente autoritária de liderança exercida pelo gestor eleito pode levar à descrença nas eleições como uma estratégia para a democratização das escolas públicas de educação básica.

Tabela 18: Síntese dos professores sobre o estilo de liderança distribuída dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Eleição	Texto 4 - Giacomin, Débora E. W. (anexos)	Ela está sempre atenta aos profissionais da escola, dando apoio e orientações necessárias para que cada um execute bem o seu trabalho, fazendo com que percebam que são valorizados, o quanto são fundamentais para o caminhar da escola” (P4.1, p. 23).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	(...) os pais têm oportunidade de conversar com os professores e com toda a equipe escolar; então, favorece a participação de forma assertiva” (P7.4, p. 73).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Complementariamente, Sousa (2020) elucida que grande parte dos sujeitos participantes expressa as divergências conceituais e práticas no ambiente escolar e, embora o gestor negocie, manipule e apresente auto interesse na sua liderança, os dois professores destacados, classificam-no como líder emancipatório, independente do descompromisso com a comunidade escolar.

Outrossim, apesar dos professores reconhecerem os mecanismos coercitivos utilizados, não se manifestam em favor de um ambiente adequado para o fortalecimento democrático e, de igual modo, coadunam-se ao estilo de vigente, que reforça, segrega e delimita cada função hierarquicamente, sem que se expressem seus reais interesses.

Isto posto, concordamos com Bush e Glover (2003; 2014) quando propõem um modelo integrativo de liderança escolar, em uma perspectiva contingencial, na qual se reconheça a natureza diversa do contexto escolar e as vantagens de adaptar os diversos estilos de liderança a uma situação particular, sem esquecer o núcleo central da organização escolar – a aprendizagem.

Diante dessas evidências, entendemos que, nos dias atuais, a escola é vista como uma instituição do desenvolvimento de relações humanas, por isso precisa atentar à nova geração que vem formando, pois os sistemas de ensino, ao desenvolverem a precisão e a força operacional dos profissionais nas diferentes formas de provimento, com a apropriação do estilo gerencial/gerencialismo, sugerem uma concepção e uma prática pedagógica que se constitui basicamente na

formulação dos deveres, no fortalecimento do controle e na reprodução social.

Paralelamente, ao demonstrarmos que um número expressivo de professores que foram sujeitos das investigações que compuseram nossa amostra de pesquisa, não se envolveu nas entrevistas, chamamos a atenção também para dois aspectos. O primeiro relaciona-se à possível ausência de oportunidades e ao desestímulo estrutural predominante, o que torna urgente reforçar o incentivo à presença e à participação de todos, inclusive dos pais e dos estudantes, para que se integrem com igualdade de fala e de poder decisório, construam um espaço democrático e ampliem a segurança participativa (PATEMAN, 1992; BARROSO, 2005). O segundo aspecto refere-se ao fato de que a maioria dos professores que não disponibilizou informações sobre a liderança gestora aderem à forma de provimento do cargo/função dos seus respectivos gestores por nomeação. Ainda que não haja dados suficientes para confirmarmos essas constatações, Paro (2017) nos indica que:

Há uma multiplicidade de interesses imediatos relativos a todos os grupos que se relacionam no interior da escola. Isto chama a atenção para a importância de se procurar superar esses interesses particularistas (sem deixar de levá-los em conta), com vistas a objetivos coletivos como melhor educação e estabelecimento de relações democráticas na vida escolar (PARO, 2017, p. 24).

Conseqüentemente, presumimos que as formas de provimento e os estilos dos líderes escolares relacionados às práticas gestoras individualizadas, verticais, hierárquicas e autoritárias restringem a prática social democrática e permanecem presentes, mesmo diante da inclusão democrática nos processos de acesso ao cargo/função e do pluralismo como propriedades vitais à administração pública. Desse modo:

[...] uma questão fundamental quando falamos de liderança nos setores governamentais é pensar em como as características da esfera pública exigem necessidades únicas de seus líderes, moldando suas ações e características (CARVALHO; SOBRAL; MANSUR, 2020, p. 526).

Os limites à democracia demonstrados por essa análise apontam para a conservação da dicotomia entre política e administração na gestão pública, pois a democracia na escola só faz sentido se estiver vinculada à real democratização da sociedade. Conseqüentemente, para que os espaços emancipatórios se fortaleçam e haja um comprometimento democratizante, é preciso dar voz aos envolvidos e

fortalecer a responsabilidade ética das lideranças organizacionais e sociais (SOUZA, 2017), como também superar “o campo de disputa política e ideológica, [...] para a implementação de um determinado modelo socioeconômico” (DRABACH, 2013, p. 51).

Diante disso, as formas de provimento, assim como as práticas assumidas pelos líderes escolares, quando distantes de elementos democráticos, podem vincular-se e relacionar-se com lideranças que sustentam o distanciamento participativo e o descompromisso com o controle social. Nisso reside a relevância de que os gestores conheçam os estilos, as principais características da liderança e tenham disposição para construir coletivamente a autonomia escolar com práticas voltadas às transformações sociais, independentemente da sua posição hierárquica, como discutiremos a seguir, nas práticas gestoras desveladas por esta investigação.

4.3 Análise das práticas de gestão escolar nas diferentes formas de provimento

Com base nessa problematização das formas de provimento do cargo/função para a gestão escolar e dos estilos de liderança dos gestores escolares apresentados nos textos estudados, buscamos analisar as práticas gestoras presentes nas escolas, ainda que a priori reconheçamos seus aspectos burocráticos e gerencialistas.

A esse respeito, constatamos que, em geral, as práticas assumidas nos discursos dos gestores analisados mostraram-se majoritariamente gerenciais (12 gestores), seguidas das burocráticas (11 gestores), que sofreram alterações posicionais quando analisadas isoladamente nas diferentes formas de provimento. Por conseguinte, não foram apresentados elementos suficientes que pudessem indicar práticas emancipatórias por parte dos gestores envolvidos nas pesquisas analisadas.

Ainda que, separadamente, as práticas gestoras apontadas tenham se modificado, elas não alteram a lógica mercadológica e econômica vigente, já que nas duas formas de provimento por indicação/nomeação e por concurso as práticas gestoras mais evidentes foram as burocráticas e, no provimento assumido pela eleição direta, as práticas foram preferencialmente gerenciais, sem nuances emancipatórias nas práticas assumidas pelos gestores, como informa a figura 07

Figura 07: Práticas de gestão escolar informadas pelos gestores



Fonte: Elaboração própria.

Esses resultados manifestam-se de diferentes formas e em diversos momentos e para elucidá-los apresentamos esses discursos balizados nas três formas de provimento, incluídas na tabela 19.

Tabela 19: Síntese das práticas de gestão escolar gerenciais dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"(...) eu me preocupo aí mais com a é organização da escola mesmo né (...) então, a gente vê os alunos, tem um certo conhecimento da comunidade também; a gente pega e faz uma entrevista com os pais aí pra tentar minimizar alguns problemas que podem acontecer" (G2.1, p. 97).
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"Olha, é as funções do diretor, então você tem que tá é inteirado de tudo (risos), não tem como você falar que não tô sabendo, ou não isso ou não aquilo, não adianta, você tem que estar sabendo de tudo mesmo [...] aí a gente precisa mesmo é desta posição das instâncias colegiadas pra gente tomar certas decisões né" (G2.2, p. 97; p. 100).
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"(...) a gente costuma dar toda a abertura nas reuniões, identificar quais são os problemas da escola, né... é a realidade; muitas vezes de uma outra forma que não seja esta como consulta" (G2.4, p. 109).
	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"A gente vai além, na gestão. E tudo isso em busca de eficiência que eu acho que a gente quer né.... De resultados mesmo, melhores né" (G2. p. 104).
Indicação	Texto 3 - Silveira,	"Porque eu quero uma escola redonda, quero que meus alunos frequentem, que os professores sejam capacitados para

	Caroline R.	<p>atender às necessidades desses alunos. Eu quero uma escola onde meus alunos saibam ler e escrever fluentemente, onde eles sejam capazes de enfrentar o mercado de trabalho e prestar um vestibular. Meu maior sonho é que meus alunos pudessem prestar vestibular" (...) não posso pensar a minha escola isoladamente" (G3.1, p. 37).</p> <p>"A minha rotina é elaborada sempre um dia antes e nunca é cumprida. Existe uma rotina... tipo assim, você faz a rotina para não cumprir (...) Independente de todos os atendimentos que eu for fazer, independente das mães que eu for atender. Porque existe aquela parte administrativa... (...) Mas eu nunca consigo ter essa rotina em dia por conta dos atendimentos extras que aparecem ao longo do dia" (G3.1, p. 53).</p>
Eleição	Texto 4 - Giacomin, Débora E. W. (anexos)	<p>"Existe uma pressão muito grande para que a escola não reprove nenhum aluno, pois a reprovação diminui o índice do IDEB da escola e, conseqüentemente, do município" (G4.1, p. 6).</p> <p>"No dia a dia(...) tarefas burocráticas como assinatura de documentos, elaboração de atas, avisos, consulta de e-mails, quando necessário contato com o núcleo de educação, atendimentos aos pais" (G4.1, p. 8).</p> <p>"Eu me preocupo bastante com a imagem da escola, pois a imagem da escola é o reflexo do nosso trabalho. É por meio da imagem que a comunidade tira suas primeiras conclusões a respeito da instituição" (G4.1, p. 11).</p>
Eleição	Texto 5 - Ribeiro, Helena C.	<p>"A gente também chama o Colegiado quando recebe verbas, vai comprar alguma coisa, vai planejar uma festa ou se tem algum problema. Mas graças a Deus nesses anos eu não tive nenhum problema assim grave, porque a gente sabe que é quando há problemas seríssimos que convoca o Colegiado. Às vezes eu compro alguma coisa e os chamo pra ver o que comprou, o que foi feito, é isso, [...] depende da necessidade da escola, do que for necessário fazer relativo à presença do Colegiado" (G5.2, p. 84).</p>
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	<p>"Agora... eu sou democrático até demais, mas a gente vem tentando mudar essa postura e já vimos uma mudança, porque infelizmente não podemos ser 100 % democrático, temos que botar falta, atrasos, as regras precisam existir e isso faz parte da democracia. Me sinto muito mais pedagógico que financeiro, adoro o desafio de montar horário, é um quebra-cabeça. Às vezes é difícil porque as pessoas se aproveitam por eu ser 'bom demais'" (G6.1, p. 99).</p> <p>"Ainda assim, o que me faz querer ser [gestor] é o amor que eu tenho pela escola. Por exemplo, eu sou diretor adjunto da escola do estado, mas eu sou apaixonado por essa, talvez por ter sido meu primeiro concurso público em 98, minha primeira escola... sinto como se tivesse dentro da minha casa, meio dono dela, é uma coisa ruim, mas eu sinto isso, como se minha vida não existisse sem ela, é parte física de mim" (G6.1, p. 98).</p> <p>"As pessoas confundem, democracia não é fazer tudo que quer porque você tem a liberdade de fazer, é fazer a democracia com compromisso, sabendo seus direitos e deveres" (G6.1, p. 123).</p>
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	<p>"Não compensa, é muito trabalho e muita responsabilidade. Todos os problemas de uma comunidade desembocam na escola" (G6.2).</p>
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B.	<p>"A democracia é quando toda a comunidade participa dos processos de decisão da escola. Mas veja, confundem muito com a anarquia e isso a gente procura combater. Ser</p>

	dos	democrático é cumprir com seu dever educacional" (G6.3, p. 123).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"Eu faço muita reunião com as famílias na entrada dos turnos, todo mundo aqui sabe o que é IDEB, SAEPE e Provinha Brasil. Já tivemos alguns embates também de professor dizendo que não trabalhava para o IDEB, mas eu não trabalho também não, tanto que bem antes dessa avaliação surgir, nosso desempenho era ótimo e nossas práticas as mesmas, claro, a gente melhora porque vê que tá dando certo." (G6.3, p. 125).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"(...) não digo nem pelo amor, porque tem a questão do profissionalismo e do comprometimento com a causa envolvida. Você entende que não é rigidez? Estamos apenas tentando cumprir com nossas responsabilidades" (G6.4 p. 126). "A remuneração não influencia em nada, nada, e o pouco que recebe vai pro imposto de renda, não compensa, é muito trabalho e muita responsabilidade. Todos os problemas de uma comunidade desembocam na escola!" (G6.4, p. 119).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"O C.E é muito importante porque são os braços da escola, o que é decidido nas reuniões a prefeitura acata, podendo inclusive tirar o diretor da escola, se for o caso" (G6.4, p. 122).
Eleição	Texto 6 - Santos, Bianca B. dos	"As pessoas confundem, democracia não é fazer tudo que quer porque você tem a liberdade de fazer, é fazer a democracia com compromisso, sabendo seus direitos e deveres" (G6.4, p.123).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	"A participação da comunidade no geral é mínima, até pela questão do tempo dos pais. Trabalhamos um outro acesso, já que o tempo é escasso, então nós ativamos as redes sociais da escola, tanto WhatsApp institucional, quanto o Instagram, notei que a comunidade precisava saber, já que muitos não participam das ações da escola (...) durante a reunião de pais realizamos também a premiação dos alunos destaque e revelação, por que convoco os pais para cobrar o acompanhamento do desempenho escolar e a disciplina de seus filhos, então, nada mais justo que o premiem perante os pais e a comunidade escolar, os alunos que destacaram-se como melhores resultados no decorrer do bimestre" (G7.1, p. 57).
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	"O que nos conforta, é a confiança que esses pais têm na escola, porque foi unânime a aprovação dos acordos, todos os pais acataram inclusive esse rigor na questão da advertência das turmas que tinham problemas de indisciplina, as advertências, a suspensão com tarefas de casa em dobro, são fatores acordados com as famílias, eles acatam" (G7.1, p. 56).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Pelas falas dos gestores, notamos que as práticas predominantes os mantêm como responsáveis hierárquicos, tidos como gerentes e também como executores de políticas públicas e determinações legais, principalmente no que diz respeito ao desempenho escolar. Tornam-se, independentemente das formas pelas quais chegaram ao cargo/função gestora, proponentes de ações situadas na lógica gerencialista, submetidos à centralização externa, à racionalidade administrativa das empresas no ambiente educativo e voltados à eficiência, para o cumprimento das

metas estabelecidas e para os resultados, o que os faz parecer eficazes.

Sobre isso, Drabach (2018) explica que tanto os sistemas quanto os gestores utilizam-se do contexto participativo e da descentralização como elementos gerenciais, divergentes do fortalecimento escolar, da construção de interações mais distribuídas e menos centralizadoras, o que também solidifica a desvalorização de um dos instrumentos centrais da gestão democrática, como é o caso da eleição (LIMA, 2014).

Nesse caminho, persistem também as práticas de gestão burocráticas, modelando com a mesma vitalidade as relações de poder e definindo como e onde são praticadas as políticas sociais, conforme mostra a tabela 20.

Tabela 20: Síntese das práticas de gestão escolar burocráticas dos gestores

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"Eu fico mais na retaguarda mesmo né, função burocrática [...] Mas esta parte de estrutura da escola sou eu que cuido, de reforma né, de prestação de conta, não sou eu que faço, mas eu acompanho né, mas assim, o corpo a corpo com o aluno é mais o pessoal mesmo, da equipe pedagógica e os vices diretores[...].Eu interfiro mais assim, quando o problema tá bem avançado, que a equipe pedagógica não consegue interferir aí eu interfiro né, eu tento resolver o problema, mas nem sempre a gente consegue também" (G2.3, p. 96).
Eleição	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"(...) até por uma questão de lei, nós não podemos tomar decisões sozinhos né, mas assim, tudo que a gente leva pra comunidade eu acredito que, o que a gente leva é bom pra escola e eles acabam aceitando" (G2.3, p. 99).
Concurso	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"Você não tá naquele autoritarismo, a gente até estudou isso pro concurso" (G2.7, p.107).
Concurso	Texto 2 - Bueno da Silva, Nathália D.	"APM, o conselho de escola, o conselho de classe e série pros pais participarem é uma luta grande. Eles são laçados pra participarem, só que aí vem aquele não compromisso né, porque, a gente até deseja, mas a gente tem aqueles receios de críticas, de situações que o pai venha e imponha, ou queira algo mais "(G2.8, p. 106).
Indicação	Texto 3 - Silveira, Caroline R.	"Eu me preocupo em recepcionar os alunos, certificar-me quanto à ausência e a presença dos professores, colocar os alunos em sala de aula, organizar toda a escola, né? (G3.2, p.53).
Indicação	Texto 3 - Silveira, Caroline R.	"Se você for pensar, todos os clamores da sociedade, e tal e que influenciam na tomada de decisão tanto e conseqüentemente na criação de uma lei, essas leis acabam sendo boas, de certa forma são, mas elas não são, elas não são seguidas, não dá" (G3.2, p. 45). "Basicamente, o diretor deveria ficar mais a cargo das questões administrativas, de verba, gasto de verba, manutenção do prédio, etc." (G3.2, p. 41).

Indicação	Texto 3 - Silveira, Caroline R.	"Eu só sei que todo mundo aqui quer a mesma coisa, todo mundo quer seus alunos bem-educados, pessoas de sucesso" (G3.3, p. 38).
Indicação	Texto 3 - Silveira, Caroline R.	"Esses alunos vêm muito sem limites de casa, daí a escola vira uma bagunça, pois eles acham que podem fazer aqui tudo o que fazem nas suas casas, e eu não aceito! Escola deve ser um lugar de paz e de ordem, por isso que eu pego no pé mesmo... Não dou folga" (G3.4, p. 74). "Quando convido para participar do conselho de escola e da APM (associação de Pais e Mestres) é uma vida para conseguir um pai que queira. Mas, mesmo assim, sempre me preocupo em prestar contas para eles, dar uma satisfação sobre tudo, sobre onde investimos o dinheiro" (G3.4, p. 59).
Eleição	Texto 4 - Giacomin, Débora E. W. (anexos)	"(...) um dos problemas observados é que a diretora é muito centralizadora. Algumas informações são repassadas e outras não. Muitas coisas são decididas da seguinte forma, ou entre ela e a vice-diretora e só comunicadas; ou decididas entre elas e induzidas aos demais dando uma falsa ideia de que o grupo decidiu" (G4.2, p. 76).
Eleição	Texto 5 - Ribeiro, Helena C.	"Trabalho 40 horas oficial, porque às vezes a gente precisa ficar um pouco mais, eu levo muito trabalho pra casa, às vezes um texto pra ler, uma planilha de prestação de contas pra fazer, um planejamento, alguma coisa pra chegar e trocar uma ideia com a "Vice-Diretora", com a equipe diretiva, então é muito relativa a carga horária" (G5.1, p.70).
Indicação	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	"São muitas as tarefas e funções dos gestores, resumido, administrar as partes da escola (pedagógica, burocrática)" (G8.1, p. 95).
Eleição	Texto 9 - Silva, Givanildo da et al.	" Eu sou uma diretora que sou preocupada tanto com a parte pedagógica, como a parte financeira, burocrática em todos os sentidos (ênfase na voz). Eu sou atendida a tudo. Agora, eu fico acompanhando o trabalho e direciono quando necessário, eu falo da parte burocrática, da questão da secretaria, mesmo" (G9.1, p. 8).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Os discursos são característicos da divisão do trabalho, do controle pela autoridade escolar. Diante disso, assim como em outros estudos, as práticas reveladas frequentemente aproximam as características da organização escolar da organização empresarial. Portanto, permanecem marcadas por uma compreensão burocrática e funcionalista (LIBÂNEO, 2012).

Depois de compreendermos as ações dos gestores nas distintas práticas de gestão características aos seus contextos, passamos a olhar para a análise dos dados desta pesquisa também pela óptica dos professores, a fim de reconhecermos como eles vislumbram essas práticas gestoras onde estão inseridos para relacionarmos as diferenças e semelhanças entre os dados exibidos

Figura 08: Comparação das práticas de gestão escolar



Fonte: Elaboração própria.

Ao compararmos as práticas gestoras relatadas pelos gestores às práticas gestoras reveladas pelos professores, as alterações pela perspectiva dos professores não foram significativas, perpetuando-se práticas gestoras gerenciais. Dentre as alterações apresentadas nas comparações, uma delas foi a evidência de dois professores que relataram práticas emancipatórias dos gestores indicados, sintetizadas na tabela 21.

Tabela 21: Síntese dos professores sobre as práticas de gestão escolar emancipatórias

Forma de Provimento	Documento	Transcrição das falas
Indicação	Texto 7 - Sousa, Valderice C.	“Uma líder democrática que preza pelo companheirismo e união” (P7.4, p. 72).
Indicação	Texto 8 - Almeida, Walkiria de F. T. de	“O mesmo está aberto para ouvir as opiniões dos funcionários, em relação às questões referentes à escola, um grande exemplo são os projetos vivenciados na escola ocorrendo a participação de toda escola e da comunidade local” (P8.4; p. 94).

Fonte: Elaboração própria, com dados importados do MAXQDA.

Apesar dos indícios democráticos e aspectos aparentemente emancipatórios, ressaltamos que esses dados se apresentam em desacordo com maioria dos professores que participaram das investigações estudadas (17), visto que práticas emancipatórias necessitam de representatividade de todos os segmentos e da participação plena no processo decisório, logo, além da necessária desburocratização, torna-se essencial alterar a forma de gerir e influenciar (NOGUEIRA, 2011), o que de fato não ocorreu nas escolas participantes, como mostram Sousa (2020) e Almeida (2017).

O segundo aspecto refere-se à ausência de informações no que tange aos gestores concursados, pois em tais escolas não houve participação de professores nas respectivas pesquisas. No mais, os resultados representam, respectivamente, 58,3% dos professores (21) expressando as práticas gestoras gerenciais e 25% deles (09) reafirmando as práticas burocráticas dos seus gestores.

Dessa forma, verificamos que as ações gestoras demonstram em suas práticas a redução do caráter humano da educação ao orientarem suas decisões de maneira muito distante da busca pela cidadania plena (PATEMAN, 1992) e das práticas comprometidas com a democratização escolar (TORO; WERNECK, 2018). Nesse sentido, ao invés de ampliarem os esforços rumo à gestão democrática, persistem formas e atividades predominantes da administração geral e empresarial.

Em seguida, passamos a dimensionar essas ações nos textos que compuseram o corpus desta pesquisa.

4.4 Relações entre formas de provimento, estilos de liderança e práticas gestoras

Passamos agora a discutir as principais relações encontradas nas categorias analisadas. Em linhas gerais, verificamos que os textos estudados estão alicerçados nos seus descritores pela gestão democrática, entretanto a forma como ela é perspectivada difere em alguns aspectos. Nesse sentido, em cada texto há uma diversidade na descrição de práticas gestoras, consonantes ao conceito de gestão democrática.

Essa diversidade pode estar relacionada às políticas educacionais que, assim como limitam e facultam a gestão democrática aos sistemas de ensino, permitem que as formas de provimento permaneçam em desacordo com a Meta 19 do PNE 2021-2024 e, por sua vez, também não demonstram preocupação com os aspectos relacionados à liderança do gestor escolar, sugerindo que ela se desenvolva na escola como atributo subjetivo de seus dirigentes.

Apesar das diferentes abordagens teóricas em relação à liderança e à gestão escolar, elas parecem caminhar juntas, sendo as formas de provimento do cargo/função para a gestão escolar um dos seus aspectos, mas não o único, nem mesmo o principal.

Ao tratarmos da ação participativa e da democratização das estruturas de autoridade presentes nas escolas, podemos contribuir para a reflexão sobre esse caminho, mesmo que ele seja evidentemente perpassado pela burocracia e pelo gerencialismo, já que é preciso buscar um novo sentido participativo no universo gerencial, pois a autonomia escolar enfrenta os obstáculos da escola-mercado (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018).

Desde o início, constatamos nesta pesquisa que o provimento de cargo por indicação/nomeação relaciona-se ao estilo de liderança gestora gerencial e às práticas burocráticas. Nas escolas em que há indicação política dos seus respectivos gestores, a autoridade hierárquica alia-se às práticas burocráticas e ao estilo de liderança gerencial e, embora tenha uma nova roupagem, pretensamente democrática, mantém os interesses divergentes assegurados pela ação de gestores reprodutores, como exhibe a figura 09.

Figura 09: Relações entre provimento (indicação), estilos de liderança e práticas de gestão - dados dos gestores e dos professores



Fonte: Elaboração própria.

Dentre outros fatores, ao termos líderes indicados e alicerçados em experiências individuais, além do ocultamento de outros determinantes internos e externos, como a limitação participativa, o modelamento decisório e os compromissos político-partidários, como adverte Paro (2017, p. 27), “as consequências da mera nomeação política, dificulta até mesmo as pessoas críticas e bem-intencionadas a percepção do tipo e da forma de exercer o poder(...)”, já que sua influência também está cercada de subjetividade ao mediar as relações com os seus liderados. Integramo-nos a esse posicionamento do autor e validamos essa subjetividade no próprio discurso de um dos gestores indicados, denominado em nosso estudo de G6.3.

Para se tornar gestor a pessoa tem que ter em mente que quem deve estar no topo da pirâmide é o compromisso com a educação, a pessoa deve ter perfil de liderança, sem liderança é impossível ser gestor. Também desenvolver a capacidade de tomar decisões difíceis. Líder é aquele que tem a capacidade de saber se articular, de saber gerenciar problemas com competência; gestor que só vê o telhado, que quer fazer a política da boa vizinhança, não cumpre seu papel devidamente. Gerir uma escola é ter capacidade de gerir o financeiro, o pessoal, o burocrático, o estrutural, mas o trabalho maior é fazer a escola cumprir com sua função social que é a aprendizagem do aluno. Sou considerada uma pessoa dura, no bom sentido, de tentar fazer com que você cumpra com seu papel de cidadão. Você não escolheu ser professor? Ninguém lhe coagiu a isso! (SANTOS, 2017, p. 119).

Esse posicionamento gestor legitima o próprio processo capitalista, coloca o gestor como um reproduzidor da realidade social vigente na escola e pode relacionar-se a um estilo de liderança excessivo e centralizador, como se apresentou o estilo gerencial/gerencialista pesquisado.

Nesse aspecto, o estilo de liderança gerencial, ao relacionar-se com a respectiva indicação política do líder, sustenta-se nos aspectos burocráticos e administrativos e, de igual modo, ignorando outras lideranças, negligenciando a importância dos colegiados e da participação na tomada de decisões, mantendo estruturas organizacionais impermeáveis. Conforme afirma Nogueira (2011), não há progresso rumo à gestão democrática se o próprio gestor e líder escolar não se voltar para reorganizar as práticas e a cultura organizacional instável e desviada, técnica, política e culturalmente nas escolas.

Por sua vez, nos resultados apresentados, o provimento de cargo por concurso liga-se ao estilo de liderança instrucional e gerencial dos gestores e a práticas burocráticas e gerenciais. Inspiradas pelas políticas neoliberais, as atividades

gestoras orientam suas ações com ênfase no fazer escolar, em vista disso, as escolas assemelham-se a unidades executoras (DRABACH, 2013).

Os gestores concursados, com a prevalência das práticas burocráticas e da liderança instrucional, relacionam-se e definem com seus superiores imediatos o compromisso escolar, metas e avaliações externas distantes dos interesses locais, já que nas escolas que compuseram as pesquisas estudadas, a participação assemelhou-se às relações entre clientes e consumidores informados sobre o serviço escolar, com manipulação dos colegiados, fragmentação decisória, imposições e tecnicismo (figura 10).

Figura 10: Relações entre provimento (concurso), estilos de liderança e práticas de gestão - dados dos gestores



Fonte: Elaboração própria.

As políticas, majoritariamente gerencialistas, acentuam a responsabilidade dos gestores escolares, nesse estilo de liderança, assim como nessa forma de provimento, o caráter técnico está em evidência e o foco da gestão é o ensino e a burocratização, entretanto Bush (2007) e Bush e Glover (2014) alertam-nos para os riscos do gestor manter a atenção no ensino dos professores e desconsiderar a aprendizagem dos alunos, posto que o seu foco de atenção está na direção e no impacto da sua influência sobre os demais.

Assim, identificamos práticas de gestão preponderantemente burocráticas por parte dos gestores escolares concursados; no estilo instrucional e gerencial de

liderança assumido por eles, a mediação e a influência mantiveram-se como moldes comportamentais (BUSH, 2007) para a orientação dos espaços de participação e de aprendizagem, o que contribui para reduzir ou reforçar a desigualdade, o controle social e a segregação participativa e democrática (PATEMAN, 1992; TORO, 2005).

Por fim, o provimento de cargo por eleição direta, neste estudo, distanciou-se de formas mais democráticas e descentralizadas ao vincular-se ao estilo de liderança gerencial/gerencialismo, seguido de práticas também gerenciais, como sugere a figura 11.

Figura 11: Relações entre provimento (eleição), estilos de liderança e práticas de gestão - dados dos gestores e dos professores



Fonte: Elaboração própria.

Com base nesses elementos, identificamos nas escolas que o poder formal dos gestores se associa e relaciona à dimensão política da sua influência como líder. Para

nós, apresentam-se unívocos, provenientes de modelos técnicos e racionais, voltados, na sua maioria, para eficiência e eficácia em busca da obtenção de resultados externamente verificáveis, guiados por determinações exógenas (BUSH; GLOVER, 2014).

Ao intercedermos a favor de uma gestão emancipatória e com estilo de liderança distribuída, não desconsideramos as características do gerencialismo no processo de democratização e descentralização, porém reconhecemos que a democratização gerencialista é uma forma de controle. Assim, a descentralização está a serviço da redução das ações estatais, da ampliação das práticas privatistas (LIMA, 2014) e, conseqüentemente, impõem aos seus gestores características heroicas de um grande líder negociador, o que está diretamente relacionado a formas de provimento e estilos de liderança presentes nesta pesquisa, propensos à redução participativa, à limitação das decisões coletivas e centrados na liderança unipessoal e hierárquica.

Nesse aspecto, as evidências desta pesquisa também articulam e, em certa medida, sobrepõem o gerencialismo às formas de provimento, aos estilos de liderança e à gestão democrática. Ademais, ao negligenciar a imbricação entre esses elementos, justifica-se a ausência de práticas atribuídas à democracia social, à gestão escolar emancipadora ou à liderança distribuída.

Isso contribui para esclarecermos a carência de instrumentos democratizantes nas instituições escolares e para reforçar o estudo de Vieira e Vidal (2019, p. 16), que confirma as iniciativas voltadas para o desenvolvimento de líderes nos sistemas de ensino insuficientes e com “uma presença pouco significativa na bibliografia sobre gestão escolar brasileira”.

Inferimos que essas reflexões não encerram toda a complexidade que envolve a penetração e a preponderância do gerencialismo na gestão escolar, mas apresentam-se como parâmetro nas relações de base empírica que associam as formas de provimento, os estilos de liderança e as práticas gestoras. Além do mais, nesse contexto, o gerencialismo pode assemelhar-se e, segundo Bush e Glover (2014), legitimar-se no modelo internacional dominante dos sistemas centralizadores. Nesse caminho, firmamos nossa pesquisa e nosso pensamento teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta investigação, podemos afirmar que as práticas de gestão escolar que se destacaram são espelhos das construções paradigmáticas e das proposições assumidas pelo neoliberalismo e suas políticas públicas, com base na desconcentração das responsabilidades do Estado em relação às escolas e responsabilização quase total dos gestores pelos resultados da educação básica. Nesse sentido, os gestores exercem uma gerência burocraticamente regulada, objetivando a eficiência, eficácia e competitividade das escolas em função das demandas do mercado de trabalho, com a redução da ação cidadã ao clientelismo e ao consumo dos serviços públicos.

Também ficou evidenciado que, apesar da eleição direta de gestores escolares ser um avanço rumo à participação social, essa forma de provimento não dá conta, por si só, da complexidade das micropolíticas nos sistemas educacionais e, diante disso, ainda que formas de provimento por meio de eleições sejam elementos potencialmente contribuintes para a democratização escolar, elas têm atuado em favor da conservação de práticas gerencialistas vigentes nas escolas, segregando espaços participativos, limitando o exercício democrático e político e contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Dessa forma, entendemos que estamos distantes de termos práticas gestoras emancipatórias no contexto educacional, porque, para que elas acontecessem, seria necessário que os PPP, os CE e os demais colegiados escolares baseassem-se em uma participação social que conseguisse estruturar um projeto de educação voltada ao desenvolvimento humano, objetivando a busca da igualdade, fraternidade e solidariedade, acima de valores mercadológicos e político partidários.

Asseveramos ainda que as múltiplas formas de gestão escolar têm se submetido a interesses divergentes. Assim, é muito relevante a maneira como se distribui o poder e a autoridade nas instituições, visto que o caráter político do gestor é uma das prerrogativas para o cargo/função e relaciona-se diretamente às suas atribuições como líder institucional em um cenário em que modelos de gestão capitalistas e gerenciais violam não apenas os interesses da comunidade escolar, mas também se tornam um entrave para a efetivação de uma educação emancipadora.

Esse cenário burocrático e gerencial, ao apresentar-se expressivo, mantém a ambiguidade gestora e, além dos órgãos superiores do sistema controlarem

burocraticamente o trabalho gestor, o próprio amadorismo profissional incorre na redução das suas práticas como líderes burocratas. Com isso, acabam restringindo suas ações a aspectos técnicos, distanciando-se de sua dimensão fundamentalmente política.

Nesse aspecto, ainda que a autoridade e a influência formal do líder estejam evidentes no estilo de liderança gerencial, o seu poder posicional, aliado às políticas e procedimentos formais ao conduzir a prática escolar, pode, se ele estiver disposto a isso, levá-lo a trabalhar em favor de uma educação humanizadora e, conseqüentemente, cidadã, encaminhando a escola para que se torne uma instituição mais democrática. Infelizmente, nessa perspectiva, não foi possível encontrar nos documentos analisados nesta pesquisa quaisquer vestígios de práticas de gestão escolar emancipatórias.

Desse modo, concluímos que as formas de provimento de cargos/funções de gestão escolar, a valorização e incentivo a lideranças distribuídas nas escolas e as práticas de gestão participativas, embora não sejam suficientes para garantir a democracia nas escolas, são elementos sem os quais ela jamais poderá ser construída.

Para além, vemos que esta pesquisa pode contribuir tanto com os esforços dos profissionais dos sistemas de ensino e das escolas, no sentido de torná-las mais democráticas, como também com os pesquisadores que desejarem aprofundar seus estudos no campo da gestão democrática das escolas públicas, notadamente no que diz respeito aos estilos de liderança dos gestores escolares, formas de provimento de seus cargos/funções e, ainda, suas práticas gestoras.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão. Escola e Avaliação em Larga Escala: (Contra)Proposições. In: WERLE, Flavia Obino Correa. (Org.). **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. Brasília: Líber Livro, 2010. p. 50-68.
- ADRIÃO, Thereza; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300012>. Acesso em: 18 jun., 2020.
- AGOSTINI, Micheli Zwirtes. **O gestor escolar e suas ações frente à gestão**. 2010. 38f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/>>. Acesso em: 19 jun., 2020.
- ALMEIDA, Walkiria De Fatima Tavares de. Concepção e práticas de gestão escolar democrática da Escola Padre Antonio Barbosa–Lajedo/PE-Brasil. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, 2017. Disponível em: <<http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/426>>. Acesso em: 19 jun., 2020.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.
- ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- ARROYO, Miguel González. Administração da educação, poder e participação. **Educação e sociedade**, v. 1, n. 2, p. 36-46, 1979.
- ARROYO, Miguel. González. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha (Org.). **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. v. 70. São Paulo: Edições, 2011.
- BARROSO, João. **Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1995.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jun., 2020.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Recursos humanos: a administração do sentido. **Revista de administração de empresas**, v. 26, n. 2, p. 68-73, abr./jun. 1991. Disponível em <<https://repositorio.usp.br/item/000819243>>. Acesso em: 18 jul., 2020.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Liderança: a administração do sentido. **Revista de administração de empresas**, v. 34, n. 3, p. 102-114, mai./jun., 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 2010.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Liv. Unijui Ed., 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jul., 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 jul., 2020.

BRASIL. **Lei N.13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 18 jul., 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Questionário eletrônico Saeb 2019**: diretor. Brasília, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor_saeb_2019.pdf>. Acesso em: 18 jul., 2020.

BRESSER-PEREIRA, L.C.; SPINK, P. **A reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BUSH, Tony.; GLOVER, Derek. School Leadership: Concepts and Evidence. Nottingham: National College for School Leadership, 2003. Disponível em: <https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf>. Acesso em 21 jul., 2021.

BUSH, Tony. **Theories of Educational Leadership and Management**. London: SAGE Publications (CA), 2011.

BUSH, Tony. Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). **Reveduc**, v. 13, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993067>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BUSH, Tony; GLOVER, Derek. School leadership models: what do we know? 2014. *International Journal of Leadership in Education*, pages 1-37. DOI: 10.1080/13632434.2014.928680. Acesso em 16 ago 2020.

BUSS, Associação Médica Brasileira. **Entidades de Gestão Democrática**. São Paulo: SED, 2008.

CABERLON, Vera Isabel. Administração da educação no Brasil: um exercício de reflexão. **Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE)**, v. 10, n. 1, p. 73-81, 1994.

CARVALHO, Juliana; SOBRAL, Filipe; MANSUR, Juliana. Explorando a liderança compartilhada em organizações públicas: evidências da arena educacional. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 524-544, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220190319>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CARVALHO, Maria João de. A Administração Escolar: racionalidade ou racionalidades? **Revista Lusófona de Educação**, v. 25, p. 213-229, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4388>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan. /abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>. Acesso em: 20 jun 2021.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da UNESCO. **TIC Kids Online Brasil**. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em 20 ago 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COSTA, Jorge Adelino; FIGUEIREDO, Sandra; CASTANHEIRA, Patrícia. Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 13, p. 83-105, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3390>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CUNHA, Miguel Pina e, REGO, Arménio; CUNHA, Rita; CABRAL-CARDOSO, Carlos. **Manual de comportamento organizacional**. Lisboa: Editora RH, 2007.

CUNHA, Sérgio Gonçalves da. Provimento aos cargos de diretores: efeitos em

escolas públicas fluminenses. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, p. 162-182, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i31.29451>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar (RBP AE)** – v.23, n.3, p. 483-495, set/dez 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. In: DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. 2002. p. 361-361.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, v. 3, n. 5, p. 139-164, 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e Conselho de Classe**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

DALBEN, I. L de Freitas. **Conselho de Classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica na escola. Campinas: Papyrus. 2004.

DELGADO, Darlan Marcelo; GOMES, Luiz Roberto; PESSOA, Maria Betânia Darcie. Tecnologias Etéreas e a Educação Profissional: refletindo a gestão educacional pela teoria crítica. **Educação - Santa Maria**, v. 44, e. 89, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 16 dez 2020.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. 2013. 251f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 33, p. 221-248, 2014. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Processos de provimento: exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas**. 2018. 265f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1089138>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DRABACH, Nadia Pedrotti. Gestão Gerencial: a resignificação dos princípios da gestão democrática. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação-ANPAE**, 2011. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0413.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2020.

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**, v.9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

FIOCRUZ. **ConVid - Pesquisa de Comportamentos**. 2020. Disponível em: <<https://convid.fiocruz.br/>>. Acesso em: 27 mai., 2021

FRANCO, Clarissa de; MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Um estado "terrivelmente cristão" e privatizador: a opressão à educação em direitos humanos no governo Bolsonaro. **Estudos Teológicos**, v. 60, n. 1, p. 134-155, 2020. Disponível em: <<http://revistas.est.edu.br/index.php/ET/article/view/244/194>>. Acesso em: 27 mai., 2021.

FELIX, Maria de Fátima Castro. **Administração escolar**: problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1984.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ppXTznXRzkykH97XXnB6VGM/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLON, Shalimar; BITENCOURT, Betina Magalhães; FLECK, Carolina Freddo. A pesquisa sobre liderança no Brasil: publicações no EnANPAD ao longo de 10 anos. **Cadernos de Gestão e Empreendedorismo**, v.1, n.1, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.32888/cge.v1i1.12630>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argumentum**, v. 13, n. 1, p. 123-138, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>>. Acesso em: 20 jun 2020.

GIACOMIN, Debora Elen Wosniak. **Gestão e liderança pedagógica - O diretor escolar do Centro de Educação Integral Padre Francisco Meszner Curitiba-Brasil**. 2017. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/37783>>. Acesso em: 24 jul 2020.

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

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O que significa o currículo?** In: GIMENO SACRISTÁN, Jose (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

GOBBI, Beatriz Christo; LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz; ZANQUETO FILHO, Hélio. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.28, n.106, p. 198-220, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701786>. Acesso em: 20 ago., 2021.

GONÇALVES, Carla Patrícia Martins. **Implementação de Projetos de Autonomia: entre discursos e práticas da liderança escolar**. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Aberta, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7020/1/TD_CarlaGoncalves.pdf>. Acesso em: 20 jun 2021.

GUMIERO, Rafael. **Reflexões sobre o provimento do diretor e a gestão democrática de uma escola pública: entre o eleito e o indicado**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/8963>>. Acesso em: 17 jan., 2021.

GUNTER, Helen. Labels and labelling in the field of educational leadership. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 25 (1), p. 21-41, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0159630042000178464>. Acesso em: 23 jun., 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como “Ideologia”**. São Paulo: Editora da UNESP, 2014.

HARVEY, David. Política anticapitalista en la época de COVID-19. Disponível em: <https://lobosuelto.com/politica-anticapitalista-en-la-epoca-de-covid-19-david-harvey/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

HEES, Luciane Weber Baia; PIMENTEL, Magnun Roberto. Gestão escolar: estilos de liderança e os reflexos no clima organizacional. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 47810-47819, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

HORA, Dinair Leal da. **Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões**, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1212/1026>>. Acesso em: 20 mai., de 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

JAGO, Arthur G. Leadership: Perspectives in theory and research. **Journal of management Science**, v. 28(3), p. 315-332, 1982. Disponível em: <https://www.sehity.com/uploads/4/2/2/4/42243697/jago_-_1982>. Acesso em: 21 jun. 2020.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>. Acesso em 25 Jun 2019.

LAHUERTA, Milton. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. In: BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da, OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (Orgs.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 355-380.

LEITHWOOD, K.; SUN, J. Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. In: HOY, W. K.; DIPAOLA, M. (Eds.). **School improvement**. New York, NY: Information Age, 2009. p. 1-22.

LIMA, Aline Maria Gomes. Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza. 2012. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3318>>. Acesso em 22 jun 2022.

LIMA, Licínio Carlos. Crítica da racionalidade técnico-burocrática em educação: Das articulações e desarticulações entre investigação e ação. In: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (org.), Ciências da educação: investigação e ação. **Actas do II Congresso da SPCE**, p. 25-37. Porto: SPCE [Conferência], 1985. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60593>>. Acesso em: 22 jun 2020.

LIMA, Licínio Carlos. Construindo modelos de gestão escolar. **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**. n. 4. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LIMA, Licínio Carlos. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Crítica & Utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Licínio Carlos. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>. Acesso em: 22 jun. 2020.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, p. 15-28, mar./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>. Acesso em 22 jun 2021.

LIMA, Licínio Carlos; TORRES, Leonor Lima. FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 29–48, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.33183>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LIMA, Mayane Carvalho. **Gestão educacional em São Gonçalo dos Campos-Bahia: refletindo as relações políticas e os processos participativos**. 2020. 134f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32225/1/Mayane%20Carvalho%20Disserta%C3%A7%C3%A3oDefesa.pdf>. Acesso em: 22 jun., 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 22 jun., 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. p. 113-147, dez. 2004. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2211>. Acesso em: 25 jul. 2020.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1224>. Acesso em 20 jun.,

2020.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.1, p. 31-50, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115361>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MAIA, Graziela Zambão Abdian; MACHADO, Lourdes Marcelino. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 2, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n22007.19130>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MAIA, Graziela Zambão Abdian; MANFIO, Aline. O provimento do cargo do gestor escolar e a qualidade de ensino nas escolas públicas: análise a partir das publicações nacionais (1990-2005). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p. 477-494, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19794/11532>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

MANFIO, Aline. O papel dos Conselhos Municipais de Educação na elaboração e monitoramento dos Planos Municipais de educação. **Educação em Revista**, v.22, p. 77-90, 2021. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10127>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MARANGONI, Ricardo Alexandre; CABRAL, Ana Elisa Ramos. Formas de provimento do cargo de diretor escolar: um estudo de caso em Pereiras-SP. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 13, n. 1, p. 3–18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.4266>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MARINHO, Iasmin Costa; VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Diretores escolares do Brasil: mudanças no perfil e na gestão pedagógica no período 2007–2017. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 3, p. 823-846, 2020. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8272/4741>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MARQUES, Waldemar. Administração escolar: uma perspectiva crítica para a atualidade. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 33, p. 177-184, jan./jul. 2012. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/87/178>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARTINS, Angela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, V. 41, n. 142, p. 228-245, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/127>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 2000. 323p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicmp.handle/REPOSIP/251873>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>. Acesso em: 20 jun., 2020.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 13 ago., 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400008>>. Epub. 03 fev., 2012. ISSN 1678-4626. Acesso em 20 jun. 2020.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Macro e micro regulações da/na escola: avaliações externas em foco. **Educação (UFSM)**, v. 42, n. 1, p. 99-112, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24524/pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-estado e escola-comunidade. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 1-278, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/330/302>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

NEVES, Claudia. Os novos e velhos contextos de ação coletiva em educação: Propostas teóricas para refletir sobre as políticas educativas e a liderança educacional como processos complexos. **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 429 - 448, mai./ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.100836>. Acesso em: 01 jun. 2021.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**. As organizações escolares em análise, v. 3, p. 13-43, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 02 jun. 2020.

NORTHOUSE, Peter. G. **Leadership, Theory and practice**. 5th ed Western Michigan University - SAGE Publications, 2010.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 876-900, 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5341>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

OLIVEIRA, Marcela Pinheiro Camila de. **Gestão escolar, eficiência e emancipação: Um estudo sobre a relevância da gestão escolar e sua contribuição para uma educação eficiente e emancipadora**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga - Portugal, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/28954/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Marcela%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. CATANI, Afrânio Mendes. A Pesquisa em administração escolar no Brasil. Revista Brasileira de Administração da Educação (RBPAAE), Brasília, v. 10, n. 1. 1994.

PACHECO, R. S. A Agenda da Nova Gestão Pública. In: LOUREIRO, M.R. ABRUCIO L.F. PACHECO R.S. Burocracia e política no Brasil: desafios para o Estado democrático no século XXI. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Rev. Bras. Est. Pedag.** v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago.1992. Disponível em: <<https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-da-comunidade.pdf>>. Acesso em: 22 jun., 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 24, n. 1, p. 127-133, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19242/11168>>. Acesso em: 19 jun 2020.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3 p. 763-778, set./dez.

2010. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 19 jun. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015, p. 17-36.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PELLETIER, Luc G.; DION, Stéphanie; TUSON, Kim; GREEN-DEMERS, Isabelle. Why Do People Fail to Adopt Environmental Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivation. **J. Appl. Soc. Psychol.** v. 29, p. 2481-2504, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00122.x>. Acesso em 20 abr. 2021.

PEREIRA, Gilson Ricardo Medeiros; ANDRADE, Maria Conceição Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). *Educação & Sociedade* [online], v. 26, n. 932, p. 1393-1411, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400017>. Acesso em: 20 jun., 2021.

PREZENSZKY, Bruno Cortegoso; MELLO, Roseli Rodrigues de. Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 63, p. 1569-1595, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.063.ao01>. Acesso em: 19 jun., 2020.

PIMENTEL, A. Fonseca. Política e Administração. **Revista do Serviço Público**, v. 67, n. 2, p. 269-278, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v67i2.1476>. Acesso em: 20 jun 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 8-9, p. 77-96, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1995000100007>. Acesso em: 18 jun., 2021.

QUINTAS, Helena; GONÇALVES, José Alberto. Práticas e estilos de liderança. In: CRAVEIRO, Daniela et al. **Escolas e avaliação externa: Um enfoque nas estruturas organizacionais**, p. 125-160, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.1/4918>>. Acesso em: 23 jun., 2021.

RIBEIRO, Djeissom Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. Teoria de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-**

Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 1, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19011>. Acesso em: 26 jun., 2021.

RIBEIRO, Helena Cardoso. **Diretor de escola: novos desafios, novas funções**. 2020. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1999>> Acesso em 27 jul., 2020.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à Administração Escolar (alguns pontos de vista). **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.1, p. 31-50, jan. /abr. 2008. Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_03.pdf>. Acesso em: 26 jun 2021.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: Editora UFSCar, 2009.

ROBBINS, Stephen; JUDGE, Timothy; SOBRAL, Filipe. **Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. 14.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

ROCHA JÚNIOR, Fernando Soares; ALVES, Hugo Lucas; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida; SOUZA, João Arthur de. Efeitos da liderança transformacional na inovação: uma revisão sistemática de literatura. **Brazilian Journals Development**, v. 6, n. 12, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/21746>>. Acesso em 06 jan. de 2021.

RODRIGUES, Sérgio Miguel dos Santos. **A Cultura Organizacional e o Papel do Gestor de Formação**. 2012. 306p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8284>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora. 7ª edição. 1978.

SANDER, Benno. **Administração escolar no Brasil: Evolução do conhecimento**. Fortaleza: Edições UFC, 1981.

SANDER, Benno. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia** Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/4-Sistemas-Benno.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2020.

SANDER, Benno. Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação. In: Simpósio brasileiro de política e administração da educação, 2007. Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf>. Acesso

em: 18 jun. 2020.

SANTOS, Ana Cristina Figueiras Correia de. **Liderança e comprometimento**. Estudo exploratório realizado com docentes e não docentes da Universidade do Algarve. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade do Algarve, Faro, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/8257>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, Bianca Bezerra dos. **Trajetória de vida e práticas de gestão escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31390>>. Acesso em: ago., 2021.

SARUBI, É. R. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. In: Seminário da redestado – regulação educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17692>>. Acesso em: 18 jun., 2020.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SILVA GOMES, Eva Pauliana da. **A gestão escolar e suas interfaces em Maceió/AL: o olhar de atores escolares**. Anais V CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42286>>. Acesso em: 25/07/2021.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C.A.; GATTI, B.A.; MIZUKAMI, M.G.N; PAGOTTO, M.D.S.; SPAZZIANI, M.L. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, Nathália Delgado Bueno da. **Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense**. 2016. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136369>>. Acesso em: 26 jul., 2021.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SILVA GOMES, Eva Pauliana da. A gestão escolar e suas interfaces em Maceió/AL: o olhar de atores escolares. **Anais V CEDUCE**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42286>>. Acesso em: 25/07/2021.

SILVEIRA, Caroline Rodrigues. **Possíveis relações entre formas de provimento do cargo e percepções de diretores escolares sobre o exercício de suas funções**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos.

Disponível em

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7774/DissCRS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25/07/21.

SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10567/1/ANGELO%20RICARDO%20DE%20SOUZA.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista brasileira de política e administração da educação (RBPAE)**, n.01, v. 22, p. 13-39, jan./jun., 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18720/10942>>. Acesso em: 27 jul 2021.

SOUZA, Débora Quetti Marque de. Reverberações da nova gestão pública na organização e democratização da gestão escolar. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 1, p. 41-57, 2021. Disponível em: <https://revistasalaoito.com.br/article/doi/10.29327/235555.1.1-6>. Acesso em 30 jul. 2021.

SOUZA, Valderice Costa de. **Práticas de gestão escolar**: mapeamento das práticas de gestão escolar de uma escola municipal na cidade de Palmas -TO. 2020. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/32587/1/Valderice%20Sousa_Dissertacao_Braga.pdf>. Acesso em 27 jun. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração Escolar. In: _____. **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p.9-17.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, p. 691-708, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/zMkbr6WtMdPf86zyXBKCFMK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e Gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192–202, abr. 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190190/mod_resource/content/1/thiesen.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

TORO, José Bernardo. **A construção do público**: cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte Furquim. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Brasil: Autêntica, 2018.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, v. 14, n. 14, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt>>. Acesso em: 20 jun. 2020

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 21ª ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola** – uma construção possível. Campinas: Papirus, 2008, p. 11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, 2019. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3175>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VIZEU, Fabio. Uma aproximação entre liderança transformacional e teoria da ação comunicativa. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 1, p. 53-81, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ram/a/qJ9XfLnHnZvqnvqw3BZwSTy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da Sociologia Compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. v. 1. Brasília: Editora UnB, 1991.

WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo; LOUZANO, Paula. Apresentação Dossiê Liderança Educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 5-10, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/33/showToc>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

WITTMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil**: 1991 a 1997. São Bernardo do Campo: Editora Autores Associados - ANPAE. 2001.

APÊNDICE A – SISTEMATIZAÇÃO DO REFERENCIAL/CORPUS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nº	Ano Local	Base de Dados	Descritor	Material	Título	Autor	Instituição	Cargo/ Função	Gestor ou Vice	Professor Efetivo
01	2020 PEREIRA/ SP	GOOGLE ACADÊMICO CAPES	Formas de Provimento	Artigo	Formas de provimento do cargo de diretor escolar: um estudo de caso em Pereiras-SP.	MARANGONI, Ricardo Alexandre; CABRAL, Ana Elisa Ramos.	3 escolas municipais	Indicação	Não tem	P1.1; P1.2; P1.3; P1.4; P1.5; P1.6; P1.7; P1.8; P1.9; P1.10.
02	2016 LONDRINA/ PR	GOOGLE ACADÊMICO	Formas de Provimento	Dissertação	Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense.	SILVA, Nathália Delgado Bueno da.	3 escolas estaduais	Eleição direta	G2.1; G2.2; G2.3; G2.4;	Não tem
	4 escolas estaduais						Concurso	G2.5; G2.6; G2.7; G2.8.	Não tem	
03	2016 INTERIOR PAULISTA/ SP	GOOGLE ACADÊMICO	Formas de Provimento	Dissertação	Possíveis relações entre formas de provimento do cargo e percepções de diretores escolares sobre o exercício de suas funções.	SILVEIRA, Caroline Rodrigues.	4 escolas municipais	Indicação política	G3.1; G3.2; G3.3; G3.4.	Não tem
04	2017 CURITIBA/ PR	GOOGLE ACADÊMICO	Estilos de Liderança	Dissertação	Gestão e liderança pedagógica - O diretor escolar do Centro de Educação Integral Padre Francisco Meszner Curitiba-Brasil.	GIACOMIN, Debora Elen Wosniak.	1 escola estadual (pei)	Eleição direta	G4.1; G4.2	P4.1

05	2012 JUIZ DE FORA/ MG	GOOGLE ACADÊMICO	Estilos de Liderança	Dissertação	Diretor de Escola: novos desafios, novas funções.	RIBEIRO, Helena Cardoso.	2 escolas municipais	Eleição direta	G5.1; G5.2	P5.1; P5.2
06	2017 RECIPFE/ PE	GOOGLE ACADÊMICO	Práticas de Gestão Escolar; Práticas de Gestão Escolar Democrática	Dissertação	Trajetória de vida e práticas de gestão escolar.	SANTOS, Bianca Bezerra dos.	2 escolas municipais	Eleição direta	G6.1; G6.2	P6.1; P6.2
									G6.3; G6.4	P6.3; P6.4; P6.5
07	2020 PALMAS/ TO	GOOGLE ACADÊMICO	Práticas de Gestão Escolar	Dissertação	Práticas de gestão escolar: mapeamento das práticas de gestão escolar de uma escola municipal na cidade de Palmas -TO.	SOUSA, Valderice Costa de.	1 escola municipal	Indicação	G7.1	P7.1; P7.2; P7.3; P7.4; P7.5; P7.6; P7.7; P7.8; P7.9.
08	2017 LAJEDO/ PE	GOOGLE ACADÊMICO	Práticas de Gestão Escolar Democrática	Dissertação	Concepção e práticas de gestão escolar democrática da escola Padre Antonio Barbosa- Lajedo/PE-Brasil.	ALMEIDA, Walkiria de Fatima Tavares	1 escola municipal	Indicação	G8.1	P8.1; P8.2; P8.3; P8.4; P8.5; P8.6; P8.7; P8.8
09	2020 MACEIÓ/ AL	GOOGLE ACADÊMICO	Práticas de Gestão Escolar Democrática	Artigo	A gestão escolar e suas interfaces em Maceió/AL: o olhar de atores escolares.	SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SILVA GOMES, Eva Pauliana da.	1 escola municipal	Eleição direta	G9.1	P9.1

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE B – LISTA DE CÓDIGOS

The screenshot shows the MAXQDA Analytics Pro 2022 interface. The main window is titled 'Lista de Códigos' and displays a hierarchical tree structure of codes. The total number of codes is 221. The tree is organized into several main categories, each with sub-categories and individual code items. The counts for each item are listed on the right side of the window.

Categoria	Sub-categoria	Código	Contagem	
Lista de Códigos	Avaliação Geral	Avaliação Geral (Professores)	24	
		Avaliação Geral (Gestores)	20	
		Total Avaliação Geral	0	
	Práticas de Gestão Escolar (Professores)	Burocráticas	7	
		Gerenciais	33	
		Emancipatórias	2	
		Total Práticas de Gestão Escolar (Professores)	0	
	Estilos de Liderança (Professores)	Gerencial/Gerencialismo	16	
		Instrucional	4	
		Transacional	4	
		Transformacional	6	
		Distribuída	1	
		Total Estilos de Liderança (Professores)	0	
	Práticas de Gestão Escolar (Gestores)	Burocráticas	18	
		Gerenciais	33	
		Emancipatórias	0	
	Total Práticas de Gestão Escolar (Gestores)	0		
	Total Lista de Códigos			221

Fonte: Fonte: Imagem capturada do software pela autora.