

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

LUCIANA SCHUNK

**CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO
FENOMENOGRÁFICO COM DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

VITÓRIA

2021

LUCIANA SCHUNK

**CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO
FENOMENOGRÁFICO COM DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para titulação de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Rubens de Araújo Amaro

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S393c Schunk, Luciana, 1978-
Concepções de Gestão Escolar Democrática: um estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas da educação básica / Luciana Schunk. - 2021. 161 f. : il.

Orientador: Rubens de Araújo Amaro.

Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Escolas públicas - Administração. 2. Escolas - Organização e administração. I. Amaro, Rubens de Araújo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

LUCIANA SCHUNK

**CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO
FENOMENOGRÁFICO COM DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção da titulação de Mestre em Administração.

Aprovada em 27 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profº. Drº. Rubens de Araújo Amaro
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Profª Drª Márcia Juliana D'Angelo
Fucape Business School
Membro Externo

Profº Drº. Anielson Barbosa da Silva
Universidade Federal da Paraíba
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Foi com muita fé que acreditei na possibilidade de um dia estudar em uma universidade pública e de qualidade. Agora, com muito estudo, empenho, dedicação e superando a trajetória solitária do mestrado é que gostaria de expressar um pouquinho da minha sincera gratidão àqueles que me acompanharam e foram essenciais para a conclusão desse sonho.

Inicialmente, agradeço aos meus pais Elmira e Deocleciano, que sempre acreditaram na educação, ainda que, praticamente sem nenhuma escolaridade, sempre foram pais que se esforçaram muito para incentivar e permitir a educação de seus filhos. Por isso, hoje, dedico a eles esse título. Também agradeço por todas as orações feitas em meu nome.

Ao meu esposo, que me alegrou nos momentos mais dramáticos do mestrado. Sua paciência, companheirismo e carinho foram fundamentais para que eu conseguisse caminhar rumo à conquista desse sonho.

Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos (as) pela compreensão nos momentos de ausência, por torcerem por mim e por sempre estarem ao meu lado quando precisei.

À minha amiga Dennia Lúcia, pelo profundo apoio, me incentivando a superar cada obstáculo nos momentos mais difíceis, isso me permitiu chegar até aqui.

À secretaria de Educação do Município da Serra pela concessão de realização da pesquisa junto aos diretores das escolas.

Aos diretores participantes da pesquisa que contribuíram de forma relevante neste processo, como também àqueles que, por algum motivo, não puderam participar.

Aos amigos, do PPGadm/UFES pelos inesquecíveis cafés que tomamos juntos, tornando o mestrado mais leve diante de tantos prazos, cobranças e desafios que nos levam, às vezes, ao desespero.

Entre os colegas do PPGAdm/UFES, gostaria de fazer um agradecimento especial aos queridos amigos Andiara, Arthur, Bárbara, Juliana e Marcos, que muitas vezes foram parceiros nos grupos e nas apresentações sempre estando ao meu lado e compartilhando importantes conhecimentos.

Aos professores, Prof. Anielson e Prof. Márcia que participaram da banca de qualificação contribuindo generosamente com recomendações preciosas e agora por terem aceitado o convite de participarem da banca examinadora.

De forma muito especial, ao Professor e orientador Rubens de Araújo Amaro, pela paciência, pelas sugestões e por todo o apoio durante essa trajetória. Tem momentos que não vemos soluções e eis que surge o orientador com uma palavra de incentivo e um discurso de encorajamento fazendo com que a gente continue o trabalho. Meu agradecimento será eterno, principalmente pelas inúmeras palavras de estímulo e por me fazer acreditar que sou capaz.

Finalmente e mais importante de todos, agradeço a Deus, por ter colocado todas essas pessoas em minha vida, por conduzir todo o trajeto do mestrado me dando força e coragem, tornando esse sonho possível.

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

(Nelson Mandela)

RESUMO

A gestão escolar democrática nas escolas pública, apesar de ter seu valor institucionalizado no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é um fenômeno com características peculiares, uma vez que as experiências vividas pelos gestores podem refletir diferentes formas de experienciá-lo. O diretor escolar convive com os inúmeros imprevistos e vários conflitos de interesse, configurando-se a gestão como um processo relacional e emergente, um constante vir a ser. Isso significa assumir que não existe uma realidade externa e independente ao gestor. Em vez disso, eles concebem suas realidades organizacionais a partir das vivências, das interações e do diálogo. O objetivo dessa pesquisa é analisar, à luz da fenomenografia, as diferentes concepções de gestão escolar democrática e suas implicações nas práticas de gestão dos diretores de escolas públicas. A produção de dados se deu por meio de entrevistas individuais em profundidade com 19 diretores. A análise dos dados, que tem o propósito principal de mapear as concepções do fenômeno e construir seu espaço de resultados, foi realizada seguindo o protocolo de Sjöström e Dahlgren (2002), adaptado por Amaro e Brunstein (2020). Foram identificadas três diferentes formas de experienciar a gestão escolar democrática: (1) Como cumprimento de papéis; (2) como insumo para a tomada de decisão e (3) como atendimento das necessidades da comunidade. Essas concepções estão hierarquicamente organizadas no espaço de resultados da mais simples (concepção 1) à mais complexa (concepção 3). Também são analisados os impactos dessas concepções em três dimensões da gestão escolar: (a) Gestão administrativa (recursos financeiros, físicos e humanos); (b) Gestão pedagógica e (c) Gestão da interação (relação com a comunidade escolar). Uma das contribuições dessa pesquisa foi mostrar, a partir das três concepções identificadas, à semelhança dos estudos de Bonelli et al. (2019) sobre implementação de políticas públicas, que os burocratas de nível de rua implementam, transformam e adaptam o princípio legal da gestão escolar democrática. Outra contribuição foi relacionar as concepções de gestão escolar democrática às formas de participação apontadas por Lück (2013). Como contribuição social, foi produzido um relatório técnico para os órgãos públicos e diretores das escolas estudadas. Considerando a escassez de estudos empíricos sobre gestão escolar democrática, apresenta-se a fenomenografia como método de investigação.

Palavras-Chave: Gestão escolar democrática. Escola pública. Diretores de escola. Participação. Fenomenografia.

ABSTRAT

Democratic school management in public schools, despite having its value institutionalized in Brazil since the Federal Constitution of 1988 and reaffirmed by the Law of Directives and Bases of 1996, is a phenomenon with peculiar characteristics, since the experiences lived by managers may reflect different ways of experiencing it. The school principal coexists with the innumerable unforeseen events and several conflicts of interest, management being configured as a relational and emergent process, a constant becoming. This means assuming that there is no external and independent reality to the principal. Instead, they conceive their organizational realities based on experiences, interactions, and dialogue. The objective of this research is to analyze, in the light of phenomenography, the different conceptions of democratic school management and its implications in the management practices of public school principals. Data were produced through individual in-depth interviews with 19 principals. Data analysis, which has the main purpose of mapping the conceptions of the phenomenon and constructing its outcome space, was carried out following the protocol of Sjöström and Dahlgren (2002), adapted by Amaro and Brunstein (2020). Three different ways of experiencing democratic school management were identified: (1) as role fulfillment; (2) as input for decision making; and (3) as meeting community needs. These conceptions are hierarchically organized in the results space from the simplest (conception 1) to the most complex (conception 3). The impacts of these conceptions on three dimensions of school management are also analyzed: (a) administrative management (financial, physical and human resources); (b) pedagogical management and (c) interaction management (relationship with the school community). One of the contributions of this research was to show, from the three conceptions identified, similar to Bonelli et al.'s (2019) studies on public policy implementation, that street-level bureaucrats implement, transform, and adapt the legal principle of democratic school management. Another contribution was to relate conceptions of democratic school management to the forms of participation pointed out by Lück (2013). As a social contribution, a technical report was produced for public agencies and principals of the schools studied. Considering the scarcity of empirical studies on democratic school management, phenomenography is presented as a research method.

Key words: Democratic school management. Public schools. School principals. Participation. Phenomenography.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: Representação da Gestão educacional versus Gestão escolar.....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 2: O objeto de estudo da fenomenografia.</i>	<i>49</i>
<i>Figura 3: Desenho estrutural da trajetória metodológica.....</i>	<i>51</i>
<i>Figura 4: Passos da Análise de Dados da pesquisa fenomenográfica.....</i>	<i>60</i>
<i>Figura 6: Espaço de resultado das concepções de gestão escolar democrática. ...</i>	<i>133</i>

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1: Dimensões básicas da autonomia.....</i>	<i>25</i>
<i>Quadro 2: Quadro Resumo: Administração, Gestão, Gestão educacional e Gestão escolar.....</i>	<i>31</i>
<i>Quadro 3: As abordagens de organização e gestão escolar, e seus estilos de gestão.</i>	<i>33</i>
<i>Quadro 4: Natureza e papel da gestão.</i>	<i>36</i>
<i>Quadro 5: Condicionantes de participação.</i>	<i>42</i>
<i>Quadro 6: Sexo dos sujeitos pesquisados.</i>	<i>62</i>
<i>Quadro 7: Faixa etária dos sujeitos pesquisados.....</i>	<i>63</i>
<i>Quadro 8: Formação acadêmica (Graduação) dos gestores pesquisados.</i>	<i>63</i>
<i>Quadro 9: Formação acadêmica (Pós-Graduação) dos gestores pesquisados.</i>	<i>65</i>
<i>Quadro 10: Tempo Total de experiência como diretor.</i>	<i>65</i>
<i>Quadro 11: Número de pessoas que compõem a comunidade escolar.....</i>	<i>66</i>
<i>Quadro 12: Motivos para tornar-se gestor.....</i>	<i>73</i>
<i>Quadro 13: Desafios e obstáculos.</i>	<i>90</i>
<i>Quadro 14: Concepções e suas dimensões.....</i>	<i>91</i>
<i>Quadro 15: Falas representativas na gestão Administrativa: Recursos financeiros.</i>	<i>116</i>
<i>Quadro 16: Falas representativas na gestão Administrativa: Recursos Materiais... ..</i>	<i>118</i>
<i>Quadro 17: Falas representativas na gestão Administrativa: Recursos humanos. .</i>	<i>120</i>
<i>Quadro 18: Falas representativas na Gestão Pedagógica.....</i>	<i>124</i>
<i>Quadro 19: Falas representativas na gestão do relacionamento: Interação.</i>	<i>128</i>

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE – Conselho de Escola

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CF – Constituição Federal

CMEI – Centro Municipal de educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

LDB – Lei de diretrizes e Bases

LO – Leis Orgânicas

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDU/Serra – Secretaria Municipal de Educação da Serra

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVOS	18
1.2	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	19
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	AS TRANSFORMAÇÕES DA GESTÃO PÚBLICA E O REFLEXO DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO	22
2.2	DESENVOLVENDO O CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	28
2.2.1	A administração, gestão escolar e gestão educacional: articulando os conceitos	29
2.2.2	As Abordagens da gestão escolar e os estilos de gestão	32
2.2.3	Gestão democrática no contexto escolar e seus canais de participação	37
2.3	O GESTOR/DIRETOR ESCOLAR: A COMPLEXIDADE DA GESTÃO	43
3	ESBOÇO METODOLÓGICO	47
3.1	TIPO DE PESQUISA	47
3.2	A FENOMENOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	48
3.3	DESIGN DA PESQUISA	50
3.4	A ESCOLHA DO TEMA E LÓCUS DE PESQUISA	51
3.5	SUJEITOS DE PESQUISA	53
3.6	PRODUÇÃO DOS DADOS: PROCEDIMENTOS E FERRAMENTAS UTILIZADAS	55
3.7	PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	58
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
4.1	O UNIVERSO DA GESTÃO ESCOLAR	62
4.1.1	Os participantes da pesquisa	62
4.1.2	A direção escolar: uma caminhada com muitos desafios	67
4.1.3	A gestão escolar: o que fazem os diretores	73
4.1.4	Os problemas e desafios da gestão escolar	79
4.2	AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	91

4.2.1	Concepção 1: Gestão escolar democrática como cumprimento de papéis	92
4.2.2	Concepção 2: Gestão escolar democrática como insumo para tomada de decisão	98
4.2.3	Concepção 3: Gestão Escolar Democrática como atendimento das necessidades da comunidade	108
4.3	IMPACTOS DAS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO ADMINISTRATIVA, PEDAGÓGICA E DO RELACIONAMENTO	115
4.3.1	Impacto das Concepções na Gestão Administrativa	115
4.3.2	Impacto das concepções na Gestão Pedagógica	122
4.3.3	Impacto das concepções na Gestão da Interação	126
4.4	O ESPAÇO DE RESULTADOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	157
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	159
	APÊNDICE C – Autorização da Secretaria de Educação da Serra	161

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática no Brasil está atrelada às diversas transformações que ocorreram na gestão pública. Essas transformações podem ser mais bem compreendidas dentro de um quadro de mudanças que ocorreram no cenário econômico, político e social, que produziram alterações nas políticas educacionais do país. Diversas mudanças ocorreram no período de redemocratização, e são frutos dos movimentos e reivindicações feitas pela população, que resultaram na conquista dos direitos sociais previstos na Constituição Federal (CF) de 1988 (DRABACH; DRABACH, 2010; DRABACH, 2013).

Dentre os direitos alcançados e promulgados na Carta Magna, está a instituição da gestão escolar democrática como princípio a ser observado no ensino público no país (BRASIL, 1988). Mesmo sendo estabelecida constitucionalmente, a gestão escolar democrática tem sua natureza jurídica de norma de eficácia limitada, sendo necessária uma lei para regulamentar. Dessa forma, tal princípio foi reafirmado e solidificado no país com a edição da Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, quase uma década após sua instituição.

A partir da regulamentação na LDB, o princípio da gestão democrática da escola pública passou a ser desdobrado para as Constituições estaduais e Leis Orgânicas municipais. No estado do Espírito Santo, esse princípio é ratificado no art. 179 da Constituição Estadual e dispõe de legislação específica, a Lei nº 5.471/97. Na Prefeitura municipal da Serra, é a lei Nº 2478/2002 que dispõe sobre a gestão escolar democrática do ensino público da rede municipal com suas respectivas alterações.

A importância destes marcos legais reside no fato de que os princípios democráticos possibilitam a construção de uma gestão descentralizada, autônoma e participativa, em que a comunidade escolar passa ser constituída por diretores/gestores, professores, alunos e sociedade, dando voz ativa a esses atores na tomada de decisões, minimizando as desigualdades e superando a característica centralizadora e hierárquica do governo (LÜCK, 2009).

Não obstante a legislação vigente, o exercício da gestão escolar democrática é experimentado de várias maneiras, sendo possível encontrar nas escolas públicas gestores que tenham diferentes vivências de democracia, além dos diversos elementos que emergem e afetam as condições de trabalho gerencial, como conflitos

de interesse, ambiguidades, valores, incertezas, negociações, imprevistos e necessidades sociais (LÜCK, 2011).

Entre o princípio legal e a concretude na escola pública, a gestão democrática pode se dar de diferentes formas. Paro (2016) chama a atenção para o fato de que o exercício da gestão democrática não ocorre no vácuo, mas se dá em meio a condições concretas, que dificultam as relações dialógicas que materializem os princípios democráticos: salas cheias, falta de assessoramento pedagógico, problemas de segurança, professores desestimulados, insuficiência de funcionários, falta de recursos financeiros, falta de tempo dos pais de alunos para participar, entre outros.

Logo, assumindo o pressuposto de que a “gestão democrática” pode possuir diferentes significados para os atores sociais que militam na escola pública e, em decorrência, existir sob diferentes práticas, esta pesquisa visa estudar as escolas públicas, analisando como as diferentes concepções de gestão democrática influenciam as práticas de gestão dos diretores de escolas públicas. Assume-se, em concordância com Paro (2016, p. 24), que “[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”.

Assumimos, também, que o termo gestão pode possuir diferentes significados, dependendo da abordagem escolhida. Embora haja várias maneiras de descrever o que seja gestão, adotamos neste trabalho a taxionomia utilizada por Watson (2005). Segundo este autor, há duas maneiras distintas de caracterizar discursivamente as atividades gerenciais, as quais denomina de sistêmico-controladora e processual-relacional. A primeira é caracterizada pela elaboração de prescrições, que buscam assegurar a maximização do controle das atividades humanas, baseando-se na ideia de que as organizações são sistemas controláveis. A segunda forma, a processual-relacional, caracteriza a realidade organizacional como processos que emergem dos padrões das relações entre as pessoas, as organizações e o ambiente social que as cerca. A gestão, bem como a própria organização, é compreendida como um processo emergente.

Ao assumir a gestão como um processo emergente, distancia-se da ideia de que as organizações e pessoas sejam entidades possuidoras de propriedades. Em vez disso, assume-se que as pessoas e as organizações são mais bem compreendidas como “realizações contínuas da interação humana” (WATSON, 2001, p. 223). Isso significa dizer que as pessoas e seus mundos estão em um processo constante de “vir a ser”.

Assume-se que a realidade organizacional é construída a partir das vivências, das interações e do diálogo (CUNLIFFE, 2014). É na relação com o mundo e com os outros que as pessoas constroem conhecimento de quem são e do que fazem.

Acreditamos que, tomar a gestão dentro da lógica processual-relacional (WATSON, 2005) e como um processo emergente (WATSON, 2001), se alinha às discussões das características complexas, incertas e plurais do contexto da gestão democrática vividas nas escolas públicas (PARO, 2010; LÜCK, 2011). Assim, nesta pesquisa, a gestão escolar será estudada como um fenômeno social e dinâmico, em que a gestão é construída (e reconstruída) por meio das interações entre as pessoas e das situações que enfrentam em seus cotidianos (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014; POUBEL; JUNQUILHO, 2019). Essa forma de compreender a gestão se alinha à abordagem sociocrítica, onde a organização escolar é vista como um sistema que agrega pessoas, observando suas ações e interações dentro de um contexto sociocultural e político (LIBÂNEO, 2018) e ao pensamento mediativo que analisa criticamente as práticas e maneiras de se relacionar com os outros, assumindo novas formas de pensar, gerir e se relacionar (CUNLIFFE, 2014). Optamos por essas abordagens porque se ajustam epistemologicamente à metodologia utilizada nessa pesquisa.

Sob essa ótica, apresentamos a fenomenografia como uma metodologia adequada para abordar a questão, uma vez que, teoricamente, assume que um mesmo fenômeno pode ser concebido de maneiras diferentes pelas pessoas, baseado no pressuposto que cada indivíduo tem suas experiências de vida e, assim, podem conceber de diferentes formas a realidade (SANTOS; LEAL; ALPERSTEDT; FEUERSCHÜTTE; 2018).

Conforme amplamente documentado em diversos estudos fenomenográficos (MARTON, 1981; SANDBERG, 2000; AMARO, 2012; CHERMAN, ROCHA-PINTO, 2016; entre outros), as diferentes concepções que as pessoas possuem sobre aquilo que fazem as leva a desenvolver e mobilizar diferentes conhecimentos (MARTON, 1981) e competências (SANDBERG, 2000) para agirem sobre essas realidades. Assim, identificar as diferentes concepções de gestão democrática dos diretores de escola possui, também, um caráter prático, pois assume-se que as diferentes concepções levam os diretores a praticarem a gestão democrática de diferentes maneiras.

Essa pesquisa chegou a três concepções distintas de gestão escolar democrática e apresenta onze dimensões da gestão em que essas concepções impactam de diferentes maneiras. As concepções encontradas nesse estudo e seus diferentes impactos na operacionalização da gestão democrática pode ser uma das formas de explicar aquilo que Bonelli et al. (2019) afirmam sobre a implementação de políticas públicas. Para esses autores, os burocratas de nível de rua (aqueles que estão na ponta, executando as políticas públicas) se deparam diariamente com a necessidade de negociar e adaptar as políticas originais. Outra contribuição dessa pesquisa foi mostrar a relação entre as três concepções de gestão escolar democrática e as formas de participação propostas por Lück (2013).

Esta pesquisa foi realizada com 19 diretores de escolas públicas de ensino fundamental do município da Serra. Este município da região metropolitana da Grande Vitória é considerado o mais populoso do estado do Espírito santo (IBGE, 2019) e têm o processo eleitoral como forma de inserção dos docentes na função de gestor escolar. Julgamos este último fator fundamental para a escolha deste campo.

A partir das considerações acima, o estudo propõe responder a seguinte problemática: **Como as diferentes concepções de gestão escolar democrática impactam as práticas de gestão dos diretores de escolas públicas?**

1.1 OBJETIVOS

Considerando tal problema, o objetivo geral da pesquisa é **analisar, à luz da fenomenografia, as diferentes concepções de gestão escolar democrática e suas implicações nas práticas de gestão dos diretores de escolas públicas.**

Por consequência, foram definidos os seguintes objetivos específicos, que nortearam a realização desta pesquisa:

- 1) Mapear e identificar as concepções de gestão escolar democrática expressas pelos diretores de escola pública;
- 2) Examinar como as variações nas concepções de gestão escolar democrática podem influenciar as práticas dos diretores de escolas;
- 3) Descrever as práticas de gestão dos diretores escolares.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Mesmo tendo seu valor consagrado no Brasil desde a constituição de 1988 e a LDB de 1996, a gestão escolar democrática ainda não é muito bem compreendida e incorporada à prática social e educacional. De qualquer forma, enxergamos sua relevância para a promoção da participação das pessoas nos processos dos quais fazem parte e para a formação para a cidadania, a fim de construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária (FERREIRA, 2000). Segundo Dourado (1998, p. 79):

[...] convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo desde posturas e controle social (qualidade total) até perspectivas de participação efetiva, isto é, participação cidadã.

Para mergulhar no campo da gestão escolar democrática, foi realizado um levantamento da literatura, onde foi possível identificar que as pesquisas qualitativas têm sido abordadas por diversas metodologias. Por exemplo, Carvalho e Meireles (2018) fizeram uma pesquisa de caráter documental e utilizaram como fonte de dados leis, planos de educação e regimentos escolares. Bernado, Borde e Cerqueira (2018) aplicaram uma interlocução da pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica. Santana (2018) realizou uma pesquisa exploratória por meio de levantamento bibliográfico em livros, periódicos e sites de internet. Oliveira e Vasques-Menezes (2018), por meio de uma revisão sistemática da literatura, apontam a necessidade e relevância de estudos empíricos nesse campo.

Assim, este trabalho visa preencher a lacuna da escassez de estudos empírico sobre o tema, uma vez que pretende apreciar as experiências vividas pelos diretores de escola para, dessa forma, enriquecer o debate acerca da gestão escolar. Acredita-se na importância das contribuições de estudos empíricos por revelarem nuances do cotidiano das escolas e das situações enfrentadas pelos diretores.

No que tange a contribuição social, pode-se apoiar em Paro (2010, p. 770), o autor sustenta que “o estudo da prática administrativa do diretor escolar justifica-se, num primeiro momento, pela necessidade de se estudarem maneiras de o diretor contribuir para uma maior competência administrativa da escola fundamental.” Para esse autor, é comum as escolas de ensino fundamental não atingirem minimamente os objetivos a que se propõem, devido ao fracasso da administração, que não utiliza os recursos adequados aos objetivos que lhe são estabelecidos.

Desta forma, quando propomos um estudo que visa investigar e descrever as práticas dos gestores escolares, pretendemos abordar as práticas administrativas que permeiam suas ações. Isso pode levá-los à reflexão e a mudanças de práticas, contribuindo para a melhoria de suas ações, alcançando objetivos sociais a que se propõe a escola. Isso será possível porque, ao final do estudo, forneceremos aos participantes da pesquisa e ao secretário da educação um relatório técnico, que poderá ser utilizado como insumo para os programas de desenvolvimento de gestores da secretaria municipal de educação.

Finalmente, acredita-se na contribuição metodológica da fenomenografia para os estudos no campo. Apesar dos vários estudos sobre gestão escolar (DRABACH; 2013; OLIVEIRA, VASQUES-MENEZES, 2018; POUBEL; JUNQUILHO, 2019; entre outros), não foi encontrado nenhuma pesquisa, conforme levantamento da literatura, que tenha utilizado a abordagem fenomenográfica para estudar diretores e a gestão escolar democrática.

O estudo de Pereira e Silva (2018) pareceu, a princípio, uma exceção, pois analisam as concepções de gestão dos diretores de escola. Porém, embora o termo utilizado seja o mesmo, na fenomenografia, “concepções” assumem um sentido distinto, que será mais bem elaborado no referencial teórico. Por hora, adianta-se que, na abordagem fenomenográfica, concepções não são opiniões ou percepções dos sujeitos de pesquisa a respeito do fenômeno, mas sim a maneira particular que estes experienciam tal fenômeno (AMARO, 2012). Assim, a utilização da fenomenografia para entender a gestão escolar democrática e os diretores traz a possibilidade de novos *insights* para os estudos organizacionais.

Torna-se importante compreender as diversas concepções de gestão escolar democrática, como meio de indução da reflexão dos gestores sobre o que acreditam, sobre as consequências de suas ações, bem como sobre suas responsabilidades morais diante da sociedade. Acredita-se, à semelhança de Shotter e Cunliffe (2003), que os gestores têm uma grande influência na construção da realidade organizacional, criando sentido e cursos de ação por meio da interação dialógica contínua com os outros. São, por assim dizer, autores da realidade organizacional. Nesse sentido, promover reflexões sobre democracia na gestão tem o potencial de fazer surgir novas práticas gerenciais promotoras de participação.

Embora a gestão escolar democrática seja instituída por leis e decretos, assume-se que pode ser experienciada de maneiras diferentes pelos diretores de escola. Portanto, estudar a gestão escolar é relevante para colaborar com reflexões teóricas, sociais, práticas e metodológicas, que podem tanto induzir uma agenda distinta para novos estudos, quanto oferecer aos diretores outras possibilidades de práticas democráticas de gestão.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esse trabalho está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na segunda, apresentamos o referencial teórico, tratando inicialmente sobre as transformações da gestão pública e o reflexo do gerencialismo na educação. Desenvolvemos também uma articulação dos conceitos de administração, gestão escolar e gestão educacional. Em seguida, apresentamos as abordagens de gestão escolar, estilos de gestão, gestão escolar democrática e seus canais de participação. Por fim, apresentamos o gestor escolar e a complexidade da gestão.

Na terceira seção, detalhamos o percurso metodológico realizado nesta pesquisa. Na quarta seção é feita a apresentação e análise dos resultados, trazendo um pouco do universo da gestão escolar, as concepções encontradas no estudo e os impactos das concepções nas práticas da gestão administrativa, pedagógica e do relacionamento. Finalmente, na quinta seção, terminamos com as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AS TRANSFORMAÇÕES DA GESTÃO PÚBLICA E O REFLEXO DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO

Embora não seja nosso foco principal estudar a gestão pública brasileira, julgamos oportuno descrever brevemente suas transformações, pois é neste contexto histórico que a gestão escolar democrática é concebida e também praticada.

A administração pública no Brasil passou por um processo de transformação que costuma ser representado por três modelos: a administração patrimonialista, a administração burocrática e, por fim, a administração gerencial (BRESSER PEREIRA, 1996). Esta última também costuma ser denominada de nova gestão pública (ABRUCIO, 1997). Cada um desses modelos traz um conjunto de características que se alteraram ao longo da história.

A administração patrimonialista era o modelo dominante no século XVIII e característico das monarquias absolutistas. O patrimônio público era confundido com o privado e as regras de ingresso e ascensão na vida pública eram o nepotismo e o empreguismo (BRESSER PEREIRA, 1996; 2017).

Com o crescimento do capitalismo o modelo patrimonialista passou a ser considerado ineficiente e impraticável “a administração patrimonialista torna-se uma excrescência inaceitável” (BRASIL, 1995, p. 15) fazendo surgir o modelo burocrático, baseado nos princípios científicos da administração (DRABACH; DRABACH, 2010). Essa nova forma de gestão chegou oferecendo princípios centralizadores e hierárquicos, aumentando a eficiência, o profissionalismo e a impessoalidade, conseqüentemente, a presença rígida de controles e normas. Desta forma apresentou-se como alternativa capaz de combater o nepotismo e o empreguismo ressaltados no patrimonialismo (BRESSER PEREIRA, 1996).

Apesar de ter sido uma estratégia para o desenvolvimento do país, a administração burocrática não se mostrou tão eficiente quanto havia prometido em seus pressupostos. Em vez disso, apresentou algumas distorções, pois se mostrou lenta, dispendiosa, e pouco focada no atendimento das expectativas dos cidadãos (BRESSER PEREIRA, 1996).

Assim, segundo Abrúcio (1997), com a crise econômica e fiscal do Estado, e os efeitos da globalização e das transformações tecnológicas, foi necessária a reestruturação das instituições burocráticas, através um governo mais ágil, flexível e capaz de se adaptar às mudanças externas. Essas características eram propostas no modelo gerencial (*managerialism ou public managent*) que estavam alinhadas com Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), onde sugeria ajuste fiscal, diminuição dos gastos com o funcionalismo, aumento da capacidade na gestão.

O novo modelo surgiu em meados dos anos 1980, em meio a ideologia neoliberal, como um modelo de administração mais radical [...] flexível e eficiente, voltada para o atendimento à cidadania” (BRASIL, 1995, p. 13) com foco no controle de gastos públicos e nos resultados, tomando como base o modelo de administração privada, voltada para lógica de mercado, com ideias de descentralização e flexibilização e uma busca contínua de qualidade (ABRUCIO, 1997; BRASIL, 1995; BRESSER PERREIRA, 1996). Assim a administração pública gerencial:

Emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário - torna-se então essencial. (BRASIL, 1995, p. 15-16).

Essa lógica de mercado e seu caráter de seletividade tendem a ser institucionalizados, trazendo implicações para o sistema educacional, tendo como proposta a reestruturação do sistema, destacando três aspectos principais: a descentralização, a participação da sociedade civil e a autonomia concedida às escolas, responsabilizando-as pelos resultados educativos (KRAWCZYK, 1999).

A descentralização é um dos elementos que possibilitam a efetivação da gestão escolar democrática (BACZINSKI; COMAR, 2016). O processo de descentralização, visto como forma de democratização da educação, significa uma redistribuição do poder decisório que, até então, se concentrava na esfera Federal (ARRUDA; COLARES, 2015). Esse processo promoveria a autogestão institucional, ou seja, as instituições escolares teriam mais autonomia, responsabilizando-se pelos resultados educacionais (KRAWCZYK, 1999). Segundo Lück (2000, p. 18), a descentralização trata da “transferência de competências para outros níveis de governo e de gestão, do poder de decisão sobre os seus próprios processos sociais e os recursos necessários para sua efetivação”.

Esse processo não se dá sem críticas. Arruda e Colares (2015, p. 232) afirmam que essa descentralização estaria ligada a uma concepção de um estado neoliberal, pois tende a “minimizar suas responsabilidades frente às políticas sociais e, neste caso, frente à educação”. Desta forma, o governo federal transferiria as ações a serem executadas e as responsabilidades para os estados e municípios, não deixando de exercer uma posição centralizadora, em razão de ser o agente que institui e avalia as diretrizes da educação e a implantação das políticas pertinentes aos municípios e estados (ARRUDA; COLARES, 2015).

O que não se pode confundir é a descentralização com a desconcentração de tarefas. Em muitas situações é praticada a desconcentração ao invés da descentralização educacional, ou seja,

[...] realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de delegação de poderes de autogestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais. (LÜCK, 2000, pag. 18)

O que vem ocorrendo na prática brasileira é muito mais a desconcentração, mas a transferência de competência entre as esferas governamentais, onde, em vez de ocorrer uma ampla política de planejamento e gestão, ocorre a manutenção de ações pontuais de apoio técnico e financeiro (DOURADO, 2007).

Contudo, é a descentralização que torna possível a existência de grupos com autonomia política e pedagógica para definir, planejar e decidir seus objetivos e suas ações (BACZINSKI; COMAR, 2016). Quando se fala em autonomia, em geral, associa-se à ideia de liberdade de poder fazer aquilo que se quer e que se julga ser o melhor. A autonomia escolar, para alguns, é entendida como resultado de transferência financeira, que, por si só, não garante autonomia. Para outros, é a capacidade de agir independentemente de um sistema, logo, trata-se de um conceito complexo com diversos significados (LÜCK, 2000).

Para essa autora, no contexto educacional, “consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino” (LÜCK, 2000, p. 21). É um processo de construção diária por meio de ações coletivas, de forma competente e responsável, realizada mediante a superação de conflitos e contradições, sabendo equilibrar os interesses diversos,

onde a responsabilidade é partilhada e deve-se prestar contas de seus atos e ações de forma transparente.

[...] é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades, emergentes do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata, na efetivação desse processo, de a escola ser autônoma *para alguém*, para algum grupo, mas de ser autônoma *com todos*, em nome da sociedade, desse modo caracterizando-se como gestão democrática, isto é, uma gestão compartilhada e participativa. (LÜCK, 2000, p. 27)

A autonomia, segundo Dourado (2012, p. 80), é o que se pode chamar de “responsabilidade individual e coletiva” e que possui quatro dimensões básicas:

Quadro 1: Dimensões básicas da autonomia.

Dimensões	Características
Autonomia administrativa	Reside na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos.
Autonomia jurídica	Possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau.
Autonomia Financeira	Diz respeito à disponibilidade de recursos financeiros capazes de dar à escola condições de funcionamento efetivo.
Autonomia Pedagógica	Constitui-se na liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa. Estando ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola”.

Fonte: Adaptado de VEIGA, 1998, p. 16-19 apud DOURADO, 2012, p. 79.

Na reflexão de Dourado (2012), a dimensão da autonomia administrativa lembra que a escola está inserida em um contexto que envolve relações internas e externas, onde se cria possibilidades, como criação dos conselhos escolares e também do projeto de gestão (construção, aprovação e efetivação). A autonomia jurídica é o que possibilita a discussão coletiva das normas de funcionamento e de um regimento escolar elaborado pelos envolvidos na escola.

Já a financeira, pode ser parcial ou total. Total é quando a escola tem a responsabilidade de responder por todos os recursos repassados pelo Estado. Parcial é quando a escola administra parte dos recursos, e as outras partes, a gestão de pessoal e as despesas de capital, ficam a cargo do sistema educativo. A autonomia pedagógica é a liberdade da escola referente ao ensino e pesquisa, pois é condição indispensável para elaboração, o desenvolvimento e também a avaliação de seu projeto pedagógico.

A ênfase dada à dimensão da autonomia é devido à crença de que a escola tem suas especificidades, não sendo suficiente conhecer leis que regulam o sistema educacional, é preciso entender que a escola é um universo específico e só pode ser entendida a partir do que é vivenciado em seu cotidiano. A resistência a autonomia é devido ao temor de que possa ser repassado às escolas, às famílias e à comunidade as obrigações e responsabilidades pertencentes ao Estado, uma responsabilidade, que requer dos cidadãos o acompanhamento e vigilância constante. Enfim, para o autor autonomia é defender que:

[...] a comunidade escolar seja independente e tenha liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar o Projeto Político-Pedagógico almejado pela comunidade. No entanto, mesmo tendo essa autonomia, a escola está subordinada ao Sistema Nacional de Educação, às normas gerais do sistema de ensino e às leis que o regulam, não podendo, portanto, desobedecê-las. (DOURADO, 2012, p. 82).

Segundo Paro (2016), para a efetivação dessa autonomia é necessária a participação da comunidade. Lück (2000) ressalta que essa participação consiste em uma forma de atuação consciente dos membros de uma comunidade social e é caracterizada pela mobilização efetiva na construção da escola como uma instituição dinâmica e competente, sendo um processo dinâmico e interativo, que promove maior proximidade entre os membros da escola.

A participação, como princípio para uma cultura democrática depende de canais para sua viabilização, que são: conselho escolar, grêmios estudantis, conselho de classe, construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) entre outros (ARAÚJO, 2009). Esses canais são espaços importantes de tomadas de decisão, de deliberação e discussão referentes ao cotidiano escolar, e é através deles que se torna possível, ampliar, assegurar e dar oportunidade de participação à comunidade.

Logo, diante do que foi exposto, pode-se ressaltar que a descentralização consistiu em uma maior responsabilidade sobre a escola, tendo que fortalecer nela a existência de um processo democrático com autonomia e participação, de forma a romper com as características centralizadoras e sem participação estabelecidas no ambiente escolar. Segundo Drabach (2009) a descentralização e a participação são instrumentos necessários para alcançar a democracia e a emancipação humana.

Essas transformações da gestão pública podem ser identificadas em diferentes documentos e no cotidiano da gestão escolar, os gestores também passaram a ter mais visibilidade uma vez que o trabalho gerencial passou a ganhar mais importância.

Mas, com o gerencialismo firmado nas bases de um Estado capitalista, houve uma ressignificação dos princípios democráticos, uma vez que a participação da comunidade passa a acontecer, especialmente, na execução de tarefas ou mediante o conselho escolar com função fiscalizadora (DRABACH; SOUZA, 2014) e a autonomia é compreendida no sentido de responsabilização, sendo “adotada como um meio que contribui para aumentar a eficiência da escola, maximizando os resultados educacionais” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 237).

Além disso, a descentralização, como já dito anteriormente, se configura muito mais como desconcentração de tarefas, em vez de descentralização de decisões. Segundo Drabach e Souza (2014, p. 239), é possível identificar uma “descentralização centralizada, no sentido de que a tarefa de colocar em prática as diretrizes nacionais é delegada para a escola, que deverá responder pelo seu trabalho diante de uma avaliação padronizada e central”

Nesse contexto, a escola faz parte de uma estrutura muito maior e é influenciada pelo sistema econômico vigente, sendo controlada, direta ou indiretamente, por um Estado capitalista. Os decretos, portarias e outras formas de legislar fazem com que o Estado se mantenha regulador da situação (NASCIMENTO; GUIMARÃES, 2018). Assim, o discurso da autonomia nas instituições de ensino, na prática, se materializa em um monitoramento contínuo e um controle do funcionamento das escolas.

Para Alves e Silva (2012, pag. 678), “a disseminação dos princípios gerenciais na gestão e organização do trabalho escolar reforçam a desconcentração de tarefas e a redução da autonomia do efetivo processo de decisão”. A reforma gerencial busca transmitir uma imagem de maior participação e democracia no dia a dia da escola, porém o que ocorre é uma intensificação da responsabilização individual e do controle (ALVES; SILVA, 2012)

Silva, Silva e Santos (2016) afirmam que a gestão gerencial se contrapõe às ideias defendidas pela gestão democrática, visto que não favorece a educação de boa qualidade e ainda reforça a racionalização dos recursos e a responsabilização da comunidade local e escolar pelas realizações das atividades financeiras. Essa ação contribui para a desresponsabilização da instituição pública favorecendo assim a má qualidade da educação.

Apesar das críticas, o gerencialismo foi ganhando forças e transformando os princípios basilares de uma educação democrática em ações de gestão gerencial, instituindo controle e vigilância, a fim de alcançar resultados que foram prometidos pela fixação de objetivos e metas. Mas a educação não pode ser vista simplesmente como um sistema de mercado, movido pela lógica produtivista da lucratividade. Para Nascimento e Guimarães (2018, p. 1066), essas novas formas de gerir as unidades de ensino, guiadas pelo modelo gerencialista são:

[...] antagônicas a uma proposta de articulação de autonomia e mais participação da comunidade escolar e local na gestão (apregoadas nos documentos oficiais), porque este modo constitutivo de escola não cria e não oferece possibilidades de participação plena dos sujeitos em todas as instâncias do processo decisório e, mais ainda, porque não corresponde à materialidade conflituosa e complexa da escola pública.

Para essas autoras, as novas formas de gestão impossibilitam a concreta perspectiva emancipatória do sujeito, pois lhes resta “a prerrogativa de uma forma de participação controlada” (NASCIMENTO; GUIMARÃES, 2018, p. 1067). A concepção gerencialista na educação busca aumentar a eficiência e eficácia das escolas, mensurando através de indicadores de desempenho (NASCIMENTO; GUIMARÃES, 2018).

Assim, um dos problemas da educação pública, vista simplesmente com o olhar capitalista, é que em vez de formar sujeitos críticos, reflexivos, e participativos, são formados indivíduos com valores capitalistas (PARO, 2001). Ou seja, a educação fica responsável por preparar indivíduos para o mercado de trabalho, atendendo às exigências e aos dilemas de um mundo globalizado, esquecendo o comprometimento com a transformação social.

2.2 DESENVOLVENDO O CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Nos próximos tópicos, serão abordadas algumas diferenças entre a administração, gestão, gestão educacional e gestão escolar, conceitos que costumam ser tomados como sinônimos. Também apresentamos a abordagem sociocrítica da gestão escolar (LIBÂNEO, 2018), a gestão como um processo relacional e emergente (WATSON, 2001; 2005), e o pensamento mediativo (CUNLIFFE, 2014), que serão os conceitos que sustentarão a nossa pesquisa. A partir daí, será apresentada a gestão democrática.

2.2.1 A administração, gestão escolar e gestão educacional: articulando os conceitos

A gestão escolar apesar de aparentemente ser um termo de fácil compreensão, engloba vários conceitos e se diferencia de outros, à primeira vista, sinônimos (LIBÂNEO, 2018). Administração e gestão são termos que costumam ser utilizados de forma intercambiável, sem preocupação em distinguir seus significados. Neste estudo, porém, é fundamental estabelecer a distinção entre esses termos.

A administração é fundamental para as organizações, sejam elas empresas ou escolas. Para Paro (2001, p. 162), a administração “enquanto utilização racional de recursos para realização de determinados fins”, é considerada mediação, uma condição necessária e está presente em todos os tipos de organização social, inclusive na escola. Quando se pensa em administração, em geral, recorre-se aos processos de planejar, organizar, dirigir e controlar. Nesse contexto, é compreendida como

[...] um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados (LÜCK, 2011, p. 57-58).

Essa forma de descrever a administração, embora seja considerada burocrática e tecnicista por alguns autores, foi o fundamento da administração escolar por muito tempo (DRABACH, 2009). Segundo Drabach e Drabach (2010), os princípios e pressupostos da administração científica, a partir das teorias de Taylor e Fayol, formaram a base que sustentou os discursos referentes à administração escolar.

Os atores organizacionais e a própria organização eram compreendidos como uma máquina controlável, sendo a administração considerada um conjunto de elementos técnicos para alcançar os objetivos e fins da escola (LÜCK, 2011). O que diferencia a administração de empresa da administração escolar pública é que esta, diferentemente daquela, não almeja lucro, mas sim a transformação social (PARO, 2001).

Esses princípios da administração geral aplicados ao sistema de ensino público foram amplamente criticados, fazendo surgir o termo gestão, acompanhando o processo de democratização do país. Este termo tem sido reconhecido e tem sido amplamente

utilizado por muitos estudiosos e pesquisadores (LAPIERRE, 2005). O termo surge preconizando “uma nova ótica de organização e de direção de instituições, tendo em mente a sua transformação da atuação, de pessoas e de instituições de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática e sistêmica” (LÜCK, 2011, p. 109).

Segundo Cury (2007, 493) o termo gestão provém do latim e significa “levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar”. Insta frisar que não foi simplesmente uma alteração na terminologia, mas sim uma mudança de ponto de vista e do modo de atuar, com o intuito de superar a visão funcionalista e tecnicista que predominava até então, ofuscando a função política da escola que busca a transformação da sociedade (DRABACH, 2009, p. 60), segundo a autora “é este caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão base ao conceito de gestão escolar”.

Outra diferença que precisa ser mencionada é entre os termos gestão educacional e gestão escolar. Para Lück (2011), a gestão educacional diz respeito a algo mais macro, ligado ao sistema educacional, em que são estabelecidas diretrizes que sustentam e dinamizam os sistemas dentro da escola:

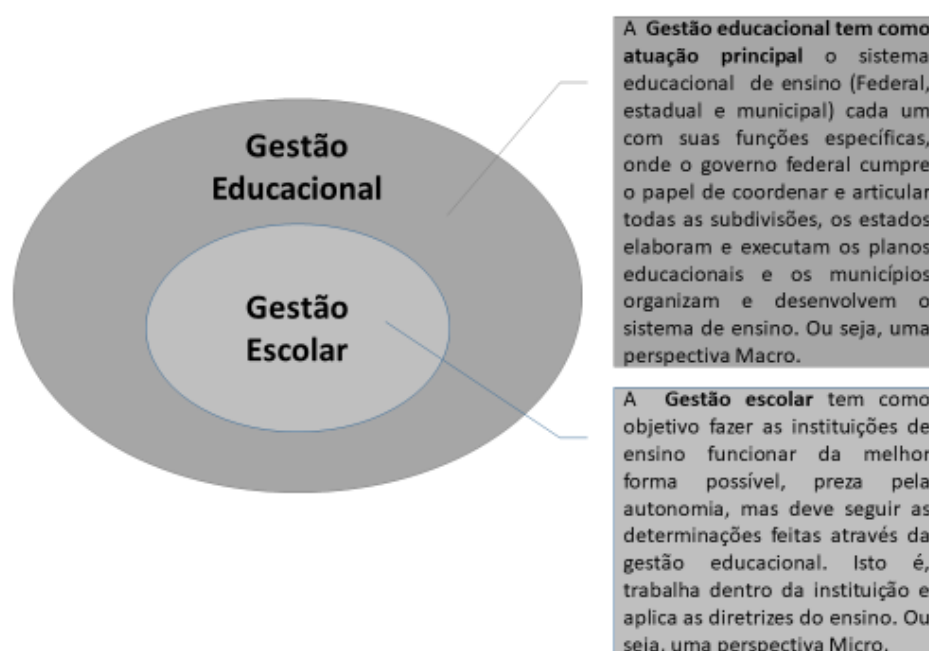
[...] a expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes em âmbito macro, deve ser empregada, por conseguinte, para representar não apenas novas ideias, mas sim ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações constituindo, dessa forma, um novo paradigma, caracterizado por maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários (LÜCK, 2011, p. 52).

Assim, é possível perceber que a gestão educacional tem como objeto de ação os sistemas de ensino federal, estadual ou municipal. Quando o termo gestão escolar é utilizado, significa, principalmente, que o objeto das ações é a escola. Segundo Lück (2011, p. 24), a gestão escolar tem como objetivo “promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino”, a fim de promover aprendizagem efetiva dos alunos tornando-os capazes de enfrentar desafios de uma sociedade globalizada e complexa.

No Brasil, a gestão escolar é vista como pertencente a gestão educacional, conforme figura 1, sendo regida pela Lei 9.394/96 onde são estabelecidas as diretrizes e bases da educação – (LDB). Nessa lógica, a gestão da escola pública é o modo como se

organiza o seu funcionamento, levando em consideração seus aspectos políticos, administrativos, financeiros, culturais e pedagógicos, com o intuito de trazer transparência às suas práticas e ações, assegurando os aspectos democráticos, garantindo qualidade e efetividade com a participação de toda comunidade escolar. Assim, proporcionando um local de obtenção de conhecimentos e saberes, diante de um processo de aprender, construir, transformar e ensinar (LÜCK, 2011, BRASIL, 1996, 2004).

Figura 1: Representação da Gestão educacional versus Gestão escolar.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É nesse contexto de transformar e aprender que a gestão escolar vivência diferentes tensões, impulsionando a reflexão em relação aos conflitos vividos e as relações com os outros. Assim, cada gestor tende a se apropriar de um conceito, atribuindo-lhe um significado e agindo em conformidade, tornando a gestão escolar única. Lück (2009) afirma que cada escola é única em sua forma de organização, construindo assim uma cultura institucional peculiar, cada um com seus estilos e abordagens específicas.

Quadro 2: Quadro Resumo: Administração, Gestão, Gestão educacional e Gestão escolar.

Tipo	Característica
Administração	Os atores organizacionais e a própria organização eram compreendidos como uma máquina controlável, sendo a administração considerada um conjunto de elementos técnicos para alcançar os objetivos e fins da escola (LUCK, 2011). Ou seja, tem uma ótica limitada e fragmentada
Gestão	O termo surge para enaltecer “uma nova ótica de organização e de direção de instituições, tendo em mente a sua transformação da atuação, de pessoas

	e de instituições de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática e sistêmica” (LÜCK, 2011, p. 109). Ou seja, passa da ótica fragmentada para uma ótica organizada, com caráter abrangente e interativo.
Gestão Educacional	A gestão educacional abarca toda a organização do sistema de ensino (Federal, estadual e municipal) sendo que cada ente federado possui suas atribuições e responsabilidades. Trata em âmbito Macro
Gestão Escolar	A gestão escolar cuida das tarefas de execução as quais a escolas é responsável, tais como promoção do ensino, construção e efetivação do PPP, administração dos recursos (financeiros, materiais e humanos) e interação com a comunidade escolar. Trata em âmbito micro.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No próximo tópico, apresentamos algumas diferentes abordagens e estilos de gestão para compreendermos a organização escolar.

2.2.2 As Abordagens da gestão escolar e os estilos de gestão

No sistema de organização e gestão da escola, é possível conceber diferentes abordagens e estilos de gestão. Segundo Libâneo (2018) podemos destacar duas diferentes abordagens de gestão escolar: a científico-racional e a sociocrítica. Na primeira, a organização escolar é “tomada como uma realidade objetiva e neutra, que funciona racionalmente; por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo alcançar maiores índices de eficácia e eficiência” (LIBÂNEO, 2018, P. 102). Essa forma de conceituar a gestão tem como foco a estrutura organizacional e como características a centralização das decisões e pouca participação, sendo um modelo bem comum na realidade educacional brasileira (LIBÂNEO, 2018).

O autor apresenta também a segunda abordagem – sociocrítica – que focaliza as interações sociais, deixando a organização escolar de ser totalmente objetiva e funcional, passando a ser considerada uma construção social no contexto sociocultural e político, prevalecendo formas democráticas de gestão onde decisões são tomadas coletivamente, com o exercício das práticas colaborativas.

Desses dois conceitos de gestão escolar, o autor entende ser possível apresentar de forma esquemática os quatro estilos de gestão: a técnico científico, que se assemelha a abordagem científico racional, e as outras três: autogestionária, interpretativista e democrático-participativa que tem seus traços bem próximos da abordagem sociocrítica. No Quadro 2 apresentamos as características desses estilos de gestão.

Quadro 3: As abordagens de organização e gestão escolar, e seus estilos de gestão.

Abordagens	Estilo de gestão escolar	Característica
Científico-Racional	Técnico-Científica	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na administração (priorizando um sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades). • Visa a racionalização do trabalho e eficiência dos serviços escolares. • Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar. • Poder centralizado do diretor, destacando-se as relações de subordinação. • Comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseada em normas e regras do que em consenso. • Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas
	Autogestionária	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social de modo a promover o exercício do poder coletivo na escola; • Decisões coletivas, eliminando o exercício de autoridade e poder. • Destaque na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e da alternância no exercício de funções. • Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva • Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. Priorizando a participação e autogestão. • Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas
Sociocrítica	Interpretativista	<ul style="list-style-type: none"> • A escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva • Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados • A ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural, normativo.
	Democrático-participativa	<ul style="list-style-type: none"> • Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar. • Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. • Alto nível de qualificação e competência profissional • Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais. • Acompanhamento e avaliação sistemáticos com a finalidade pedagógica: diagnóstico,

acompanhamento dos trabalhos, reorganização de rumos e ações, tomada de decisões.

- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais

Fonte: Adaptado de Libâneo (2018, p. 101-105).

As discussões sobre gestão no campo da educação parecem seguir na mesma direção daquelas encontradas nos estudos organizacionais. No âmbito da teoria organizacional, é possível contar com uma gama de paradigmas e abordagens que visam a compreender as dinâmicas com relação à gestão (PAULA, 2016). Essa diversidade ocorre devido à incansável procura pela explicação da natureza e da relevância do trabalho gerencial (WATSON, 2005).

Devido às diversas maneiras de compreender as atividades gerenciais e padrões organizacionais, esse autor propõe duas formas para caracterizar tais atividades, que são: a sistêmico-controladora e a processual-relacional. Segundo ele, essas duas abordagens representam muito mais do que enxergar, pensar, falar e agir no que diz respeito à prática organizacional.

A primeira forma, a sistêmico-controladora, que se relaciona predominantemente com a visão mecanicista do trabalho gerencial, surge do Iluminismo (que tem como foco a razão) e também da Revolução industrial (resultado das inovações comerciais e tecnológicas). Visa ao controle organizacional e à busca racional para alcançar os objetivos e metas organizacionais, sendo determinada, dirigida e desenhada pelo gestor. Essa visão de gestão está diretamente relacionada com o que Paes de Paula (2016) entende como concepção abstrata de gestão, onde predominam conceitos normativos e descritivos, baseados nos pressupostos da administração clássica que enxergam a gestão como controle de ações, autoridade racional e planejamento.

Ainda que essa forma de gestão tenha alcançado resultados satisfatórios em alguns aspectos, como o desenvolvimento em ambientes industriais e burocráticos, ela pode produzir, de certa forma, um risco social, por se distanciar de questões éticas e valores humanos. Isso ocorre porque os membros da organização são vistos como simples componentes de um sistema mecanicista, parte de uma engrenagem. Além disso, essa concepção de gestão tende a circunscrever as ações gerenciais à esfera técnica, apartando-as das questões éticas e de valores (WATSON, 2005).

A segunda forma, a processual-relacional, se opõe a anterior. Surgiu a partir da necessidade de circunscrever as ações dos indivíduos em seu contexto social,

ênfatizando as relações, que jamais são estáveis, entre pessoas e suas culturas. Os membros da organização e a própria organização são vistos como seres em transformação em contínuo convívio, reproduzindo e criando diferentes significados e atividades.

A organização deixa de ser representada como uma entidade, ou uma “coisa”, passando a ser percebida como relações organizadoras. A ideia do “ser” é transformada e a ênfase é dada ao “tornar-se”, um agir contínuo. Assim, o “tornar-se” acontece devido às transformações frequentes de um contexto que sofre mutações e também de que as organizações são compostas de relações interpessoais de trocas e inevitáveis conflito de interesse, levando em consideração que as pessoas têm seus objetivos e suas prioridades. (WATSON, 2001; 2005; POUBEL e JUNQUILHO, 2019).

Da mesma forma, os gestores deixam de ser descritos como entidades, ou recipientes, portadores de características gerenciais. Tornar-se um gestor é um processo contínuo e relacional. Gestores transformam seus ambientes e constroem suas identidades nas relações cotidianas (WATSON, 2005; 2001). Os gestores passam a ter a própria compreensão de quem são e do contexto, a partir do significado que seu trabalho assume em relação às suas experiências vividas.

Para Gobbi, Carvalho e Dumer (2017, p. 45), as experiências dos gestores possibilitam a resignificação ou a construção de novos sentidos de quem são, assim, “sua individualidade se manifestará a partir das relações estabelecidas com os demais em um processo de *vir a ser*”. Como aponta Paula (2016), tornar-se um gerente é muito mais do que deter determinados conhecimentos técnicos. É uma atividade que está muito mais ligada aos contextos e diálogos do que no controle e planejamento (PAULA, 2016).

Essa visão de gestão se baseia, também, naquilo que aponta Lapierre (2005, p. 109), quando afirma que “não há conhecimento científico que possa ser descrito como universal, nem há conhecimento generalizado que seja aplicável em todas as situações”. Os conceitos de gestão devem ser contextualizados, pois não existe uma única forma de gerir ou um protótipo infalível de gestão. Cada organização vive sua própria realidade e cada gestor busca, à sua maneira e dentro do que lhe convém a cada situação, uma forma de agir. Pois estes gestores vivem em um mundo dinâmico e desafiador da gestão contemporânea (PAULA, 2016).

Nessa abordagem, o controle e o poder gerencial são apenas parciais, sendo frequentemente contestado devido a tais incertezas, transformações, de uma realidade de caráter transitório (WATSON, 2005; POUBEL e JUNQUILHO, 2019). Para Davel e Vergara (2005), trata-se de uma concepção de organização absolutamente dinâmica, instável por natureza e passível de incertezas. A organização é entendida como um processo relacional e não como uma entidade pronta. As organizações que se sustentam em processos organizadores são baseadas nas relações que as geram, assim sendo, o enfoque dado é o relacional, em que a organização é concebida pelas relações entre seus integrantes, ou seja, uma relação social entre organização e seus membros, onde o conhecimento é construído e compartilhado.

Para Paula (2016), a abordagem processual-relacional traz à tona as dimensões sociais e políticas da gestão, afastando-se da concepção meramente técnica apresentada pela abordagem sistêmico-controladora. Para essa autora, a gestão está baseada na dialética e na dialogicidade, pois envolve comunicação, criatividade, colaboração e desenvolvimento humano. A gestão passa a ser vista como uma prática social, em que os profissionais devem ser ativos, engajados e cúmplices. A dialogicidade, segundo Gobbi, Carvalho e Dumer (2017, p. 56), “aparece como uma das formas utilizadas no enfrentamento dos conflitos ou na prevenção deles”, pois coloca o gestor em posição de igualdade com os sujeitos inseridos na comunidade escolar. Na mesma direção, Cunliffe (2014) explora a natureza e o papel da gestão de duas formas diferentes: a calculista e o mediativo, conforme Quadro 3:

Quadro 4: Natureza e papel da gestão.

Natureza e papel da gestão	Característica
Calculista	<ul style="list-style-type: none"> • Típico da administração científica e da profissionalização. • Busca simplificar a realidade. • Assume a natureza de entidade, com limites e significados fixos, para chegar a soluções rapidamente.
Mediativo	<ul style="list-style-type: none"> • É atencioso e aberto a significados ocultos. • Sente-se à vontade com a incerteza, debatendo e criticando interpretações, chegando a novas possibilidades.

Fonte: Adaptado de Cunliffe (2014).

Cunliffe (2014) ressalta que gestores organizacionais precisam lidar com mudanças, incertezas e ambiguidades. Necessitam se defrontar com uma variedade de questões, assumindo novas maneiras de pensar, organizar, gerir e se relacionar, formando uma

autoidentidade. Diante de todas essas abordagens, Watson (2005), ressalta que não é possível afirmar que uma abordagem seja mais vantajosa do que a outra. A racionalidade continua expressando sua importância, porém, os sentimentos dos atores envolvidos no contexto da organização precisam ser considerados, pois são extremamente relevantes.

2.2.3 Gestão democrática no contexto escolar e seus canais de participação

Apesar do Brasil adotar o regime democrático de governo (BRASIL, 1988) e a democracia ser uma palavra de uso comum, este termo ainda precisa de maior elucidação para parte considerável da população, não excluindo os atores envolvidos no processo da gestão escolar. No dicionário brasileiro de língua portuguesa, democracia significa

1. Forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo [...]; 2. Sistema de governo em que cada cidadão tem sua participação; 3. Sistema político dedicado aos interesses do povo; 4. Forma de governo que tem o compromisso de promover a igualdade entre os cidadãos; 5. Sistema político influenciado pela vontade popular e que tem por obrigação distribuir o poder equitativamente entre os cidadãos, assim como controlar a autoridade de seus representantes; 6. Sistema de governo caracterizado pela liberdade do ato eleitoral; 7. Governo que respeita a decisão da maioria da população, assim como a livre expressão da minoria; 8. País cujo sistema de governo é democrático (DEMOCRACIA, 2015, online).

Segundo Drabach (2013, pag. 101), a democracia “não é um estado a que se quer chegar; é processo contínuo, que requer vivência nas diferentes esferas sociais, através da abertura para a organização e participação”. Arruda e Colares (2015, p. 237) compreendem a “democracia como ideia de igualdade” e Lück (2009, p. 70) declara que a democracia é construída com “participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum”. Para esta autora, a gestão escolar deve ser orientada e seguir os princípios, diretrizes e objetivos que busquem satisfazer os desejos e anseios da população. Esses princípios é que fazem surgir, nas discussões sobre o ambiente da escola, a gestão democrática.

A gestão escolar democrática surge como parte da ampliação do processo de redemocratização da sociedade brasileira (ALMEIDA; SILVA, 2017) e foi a partir de sua institucionalização na Constituição Federal de 1988 que a gestão democrática se tornou premissa da educação em seu Capítulo III, artigo 206, inciso VI, que prescreve a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL,1988).

Posteriormente foi assegurado na Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 3º, inciso VIII, ratifica a gestão democrática como princípio que norteia o sistema de ensino público no Brasil.

Estas leis vieram como alternativas de superação dos modelos centralizadores e antidemocráticos que por muitas décadas se fizeram presentes na história da educação brasileira (ALMEIDA; SILVA, 2017). Entretanto, apesar da CF/1988 e a LDB reconhecerem o princípio da gestão democrática da educação, não garantiram sua aplicação dentro das escolas, visto que ficou a cargo dos estados e municípios a adoção e regulamentação de mecanismos democráticos de gestão (DRABACH, 2009).

Drabach (2013, p. 110-111) afirma que “a construção da gestão democrática implica uma conscientização política que leva ao comprometimento com a escola e conseqüentemente com a sociedade”. Neste contexto, Souza (2009, p. 125), entende a gestão escolar democrática como

Um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Para Souza (2009), a gestão democrática é um fenômeno político muito mais amplo do que simplesmente as tomadas de decisões, pois lida com disputas de poder. Sustenta-se pelo diálogo e alteridade, com participação ativa dos atores da escola, por meio de uma construção coletiva de regras e métodos e na constituição de canais de participação para ampliar o domínio das informações a todos aqueles que atuam na/sobre a escola.

A escola como um lugar de transformação social, na visão de Paro (2016), viabiliza o trabalhador (aquele que precisa vender sua força de trabalho, física ou mental a um empregador) a colocar suas visões e interesses de forma igualitária perante a classe dominante, de interesses antagônicos. Nesse sentido, a escola apropria-se de um caráter político, que alcança todas as relações da organização, grupos e indivíduos com interesses particulares que muitas vezes são conflitantes.

Diante disso, a gestão democrática possibilita que a comunidade escolar tenha acesso e participação nos processos decisórios, na organização e no planejamento dentro da escola, a partir de atos e relações que acontecem no nível da realidade concreta (LÜCK, 2011; PARO, 2016). Em sentido amplo, conforme coloca Dourado (2012), a gestão democrática deve ser entendida como um lugar de participação, de descentralização de poder e ainda oportunidade de exercício da cidadania.

Assim, é viável e desejável a construção de espaços que possibilitam o diálogo e a participação da comunidade, onde os indivíduos poderão expressar seus anseios individuais e coletivos, permitindo a discussão de questões que constituem o cotidiano das escolas. É também, nestes mesmos espaços, que ocorrerem as tensões e contradições cotidianas com as quais a gestão terá de lidar. Segundo Drabach (2013, p. 103),

[...] uma gestão que se fecha em si mesma centralizando as decisões, agindo autoritariamente, terá aparentemente menos conflitos. Entretanto, havendo pouco espaço para que se manifestem, os conflitos permanecerão velados, cobertos pela cortina do autoritarismo.

Para a efetivação da gestão democrática é necessário observar alguns pontos básicos: os mecanismos de participação da comunidade escolar que potencializam o desenvolvimento da democracia (BRASIL, 2004). Como instrumentos de participação, são citados: a construção coletiva no projeto pedagógico, conselhos escolares, eleição de diretores, grêmios estudantis, entre outros (DRABACH, 2009; PARO, 2016). Segundo os autores, não é suficiente considerar a necessidade de participação, é preciso levar em consideração em que condições essa participação se tornará efetiva.

Quando falamos de participação o primeiro ponto que merece destaque diz respeito à própria escolha dos diretores das escolas, uma vez que instituídas formas mais democráticas de escolha é possível afastar o clientelismo presente nas indicações, apesar destas continuarem a existir. A escolha de diretores pode ser feita de diferentes formas: a) a indicação (o diretor é livremente indicado pelos poderes públicos, estado ou municípios); b) diretor de carreira; c) seleção através de concurso público; d) diretor indicado por lista tríplice ou sêxtuplas ou processos mistos; e e) eleição direta (BRASIL, 2004).

Segundo Drabach (2013), a indicação, ainda presente em algumas escolas como forma de escolha, remetem ao sistema oligárquico que predominou por muito tempo no Brasil. Nesses casos, o diretor é indicado por representantes políticos, o que

dificulta seu compromisso com a comunidade escolar, dados os vínculos com quem o indicou.

Como possibilidade de superação a essa forma de seleção de diretores (a indicação), é apresentado o concurso público como possibilidade de avaliação técnica, e também uma forma de garantir a moralidade e transparência do processo. O concurso é denominado democrático somente no ponto de vista do candidato para o cargo, uma vez que pode se candidatar espontaneamente e, depois de aprovado, pode escolher a escola em que deseja atuar (DRABACH, 2013). Entretanto, a comunidade escolar não tem oportunidade de opinar na escolha de seu diretor. Sendo assim, na prática, essa forma de escolha não tem se mostrado a mais apropriada, uma vez que desconsidera a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2004)

A indicação por lista tríplice, sêxtuplas ou a modalidade mista, baseia-se na consulta à comunidade escolar para indicação de possíveis dirigentes. Dentre os nomes indicados, o chefe do executivo nomeia o diretor e/ou submete-os a uma segunda fase, que consiste em provas ou atividades de avaliação cognitiva para a gestão educacional. Tem sua vantagem por permitir a participação da comunidade, mesmo que no início do processo, no entanto, “[...] perdendo o controle à medida que cabe ao executivo deliberar sobre a indicação do diretor escolar fundamentado em critérios os mais diversos” (BRASIL, 2004, p. 39), ou seja, no início do processo até proporciona um estado de democracia, fazendo consulta à comunidade, mas a partir do momento que fica a cargo do executivo escolher o nome, dando a eles abertura e liberdade de estabelecer qualquer critério para a escolha, o ato deixa de ser democrático.

Por fim temos a eleição que aparenta ser o meio mais democrático para a designação de dirigentes. Tem como ponto positivo o envolvimento da comunidade escolar, participando por meio do voto. A eleição de diretores promove o fortalecimento das escolas e em consequência disso leva à redução do poder de intervenção do Estado sobre elas (DRABACH, 2013). Assim, pode-se afirmar que a eleição é um mecanismo relevante no desenvolvimento de democratização da educação e da gestão escolar. Esse processo pode ser associado a outros mecanismos de escolha, tais como: provas específicas, apresentação de planos de trabalho ente outros, sendo aplicado de forma variada entre estados e municípios (BRASIL, 2004).

A eleição de diretores é apresentada como um legítimo canal de luta pela democracia na escola e um importante instrumento no processo de autonomia, por envolver a comunidade nas discussões e nas tomadas de decisões no cotidiano escolar. Porém, por si só, não é garantia da democratização da gestão e, por isso, é preciso associá-la a outros mecanismos de participação que possam promover ainda mais a democratização das relações escolares. Uma forma de fazer isso é por meio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e dos Conselhos Escolares (CE).

As escolas devem possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente, conforme exige a LDB/1996, que o torna parte do processo da gestão democrática em seu artigo 14º:

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)

Contudo, sua existência não é garantia de que seja democrático. Para que isso ocorra, importa a maneira como o PPP é produzido, o quanto de envolvimento e qual é a participação da comunidade escolar na construção desse projeto. Esse é um bom indicativo de sua contribuição ou não para o processo de democratização da escola (DRABACH, 2013). A construção coletiva de um projeto político pedagógico (PPP) significa, segundo Drabach e Souza (2014, p. 233),

incluir toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões importantes sobre os rumos da escola, e, sobretudo, significa caminhar na direção da superação da dualidade entre teoria e prática e entre os que elaboram e os que executam as tarefas na escola.

A participação na construção do PPP contribui para a corresponsabilidade e para o controle de sua concretização (DRABACH, 2013) e funciona como um guia para a comunidade escolar. Segundo Araújo (2009, p. 263) o PPP “se caracteriza como um tipo de ação educativa intencional, a partir de uma leitura da realidade, de projeção de finalidades e de um plano de ação que transforme a realidade existente”. Segundo esse autor, o PPP deve ser disseminado para toda comunidade no intuito de viabilizar a participação de todos.

O conselho de escola (CE) também é outro mecanismo potencial para a democratização da gestão escolar e um avanço na construção da autonomia da escola. Trata-se de um órgão colegiado com participantes de “diferentes segmentos das comunidades escolar e local, podendo constituir um espaço de discussão de

caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador.” (BRASIL, 2004, p. 44). É nesse espaço que os pais podem ser ouvidos e, assim, participar das tomadas de decisões da escola (DRABACH, 2013). Os conselhos escolares, que de fato funcionam servem como ferramenta para partilha de poder, de forma a romper com a lógica autocrática que por tempos caracterizou a gestão escolar (ARAÚJO, 2009).

Outro mecanismo de participação da comunidade escolar, especialmente dos alunos, na gestão escolar é o conselho de classe, de forma a contribuir nas questões pedagógicas da escola, privilegiando o crescimento coletivo (ARAÚJO, 2009). O grêmio estudantil também deve ser lembrado, pois “sua existência ativa e representativa pressupõe intervenção concreta dos alunos nos direcionamentos da escola” (ARAÚJO, 2009, p. 258), por oportunizar que suas vozes e propostas sejam ouvidas, valorizadas e viabilizadas. Pode ser um lugar de protagonismo do estudante, para discutir seus direitos e defenderem seus interesses, o que contribui para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos na construção da sociedade (ARAÚJO, 2009).

Apesar de mencionarmos todos esses mecanismos, é preciso considerar que a participação, quando necessita de alguém para dar abertura e permissão para manifestação, não pode ser considerada uma participação democrática, pois “democracia não se concede, se realiza: não pode existir ditador democrático” (PARO, 2016, p. 25). O autor cita alguns condicionantes (potencialidades e obstáculos) de participação, internos e externos à comunidade escolar.

Quadro 5: Condicionantes de participação.

Condicionantes de Participação (Potencialidades e Obstáculos)	
Condicionantes Internos	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais: são as condições objetivas, que são desenvolvidas nas práticas e nas relações dentro da escola, como a falta de material didático, espaço físico impróprio, más condições de móveis e equipamentos; • Institucionais: é o caráter hierarquizado, visando estabelecer relações verticais de controle e subordinação, em vez de relações horizontais que propiciam e favorecem o desenvolvimento da democracia e da participação; • Políticos Sociais: diz respeito à diversidade de interesses e a luta por objetivos coletivos que são conflituosos entre os grupos; • Ideológicos: são crenças e concepções das pessoas que refletem nas suas práticas e comportamento com os outros, isso pode facilitar, incentivar, dificultar ou até impedir a participação;
Condicionantes Externos	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos econômicos-sociais: são as reais condições de vida da população, tais como falta de tempo, cansaço, falta de espaço adequado para as reuniões;

- **Elementos culturais:** é a cultura disseminada da falta de interesse dos pais pela educação dos filhos, o medo dos pais em participar devido ao nível de escolaridade, nível econômico e social mais baixo;
- **Elementos institucionais:** são os mecanismos coletivos de participação e a fraquíssima ligação entre a unidade escolar e a comunidade;

Fonte: Adaptado de PARO (2016).

Esses condicionantes são importantes porque, segundo Amorim, Matta e Freitas (2017), os gestores, quando adentram na realidade do ambiente educacional, se deparam com desilusões que influenciam suas atividades profissionais e também dos demais membros da comunidade acadêmica.

Diante disso, pode-se dizer que a gestão democrática é construída por meio de espaços abertos que oportunizam o diálogo e a participação da comunidade, viabilizando a expressão de seus anseios, desejos e desilusões, tanto individuais quanto coletivos. São nesses espaços que a comunidade escolar vivencia as dificuldades encontradas para que se materializem os princípios democráticos, como as salas abarrotadas de alunos, a ausência de apoio e assessoramento pedagógico, insegurança, poucos funcionários, dificuldades financeiras, ausência na participação dos pais dos alunos, quer por falta de tempo, quer por cansaço, entre outros condicionantes (PARO, 2016). Tudo isso configura desafios encontrados para implementação da gestão escolar democrática.

Desta forma, a gestão escolar democrática é tida como um fenômeno social complexo, coletivo, plural e dinâmico (LÜCK, 2011; POUBEL; JUNQUILHO, 2019), pois, além dos princípios democráticos, é importante levar em consideração os condicionantes existentes no contexto das escolas, uma vez que, de maneira geral, essas condições influenciam na maneira como é praticada a gestão. Essas condições, contradições, tensões e conflitos com os quais o gestor precisa lidar é que faz ele “tornar-se” gestor diariamente. É nesse contexto delimitado por princípios legais, sociais, econômicos, culturais e sociais que um diretor de escola assume suas tarefas. Ao agir na realidade ajuda a construir realidades educacionais mais ou menos democráticas, e é dessa figura tão importante que trataremos no próximo tópico.

2.3 O GESTOR/DIRETOR ESCOLAR: A COMPLEXIDADE DA GESTÃO

Com as mudanças na sociedade, as inovações tecnológicas, a comunicação acelerada e a globalização (ABRUCIO, 1997; BRASIL, 1995; DOURADO, 2012) foi exigido um novo modelo de escola, e assim um novo modelo de gestor, que acompanhasse todas essas mudanças. Com a complexidade das tarefas administrativas, seus múltiplos objetivos e os diversos atores envolvidos, é possível perceber a necessidade da figura desse diretor/gestor responsável pelo desempenho e ações desenvolvidas pela escola (PARO, 2001).

Embora se fale da participação da comunidade escolar na gestão, o ocupante da função de direção escolar costuma ser descrito como “líder, mentor, coordenador e orientador da vida da escola e todo o seu trabalho educacional” (LÜCK, 2009, p. 23). A eles são direcionadas as cobranças pelos resultados da escola e pelo desempenho dos alunos.

Para Souza e Gouveia (2010, p. 175), o trabalho do diretor tem como tarefa primordial “coordenar a gestão escolar, representar a instituição, responder administrativamente e politicamente, zelar, dar suporte e fazer cumprir os objetivos pedagógicos da escola”. Esses autores tratam a direção da escola como um trabalho de natureza política, educacional e escolar. A ele cabe “zelar pela escola como um todo” (LÜCK, 2009, p. 23), atuando em todas as ações e também na aprendizagem e formação dos alunos, dentro do contexto complexo e dinâmico da gestão. É um profissional que influencia a escola, direta e indiretamente, por isso, essa função deveria ser assumida, preferencialmente, por um professor, ressaltando a experiência como condição essencial para o seu exercício (GRACINDO, 2009). O diretor é tido como

um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. [...] tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos aspectos pedagógicos, culturais, administrativos, financeiros (LIBÂNEO, 2018, p. 97).

É aquele que é capaz de ouvir, delegar autoridade e dividir o poder, sendo o agente responsável pelo bem-estar de todos dentro do contexto educacional, um bom líder e também um articulador, responsável pela boa gestão, estando em consonância com os anseios da sociedade (ALMEIDA, SILVA; 2017).

Souza e Gouveia (2010) acrescentam que a atuação do diretor comporta três faces: técnico-administrativa, política e pedagógica. A técnico-administrativa entende como missão do diretor “conduzir” a escola no âmbito da gestão de pessoas e de materiais.

Na dimensão política, o diretor é visto como “representante do poder constituído, do estado” (p. 178), assim como sua atividade de liderança, comando institucional e coordenação de um processo político, ainda que muitas vezes não se reconheça como tal.

Para isso, é importante conhecer a legislação, desde à Constituição, a LDB e ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros pertinentes à educação, de nível municipal, estadual e federal. Para Almeida e Silva (2017, p. 125), é necessário ao gestor “ter conhecimento das leis que regem o país, e acima de tudo respeitar as diferentes opiniões que se dissipam no ambiente escolar”.

Requer-se do gestor a sensibilidade para observar e perceber todos os movimentos da realidade escolar, com competência dialética (PAULA, 2016), para mediar conflitos que acontecem nas relações interpessoais, sabendo tratar cada um na sua individualidade sem deixar de considerar as necessidades da comunidade como um todo. Por fim, a dimensão pedagógica, que mesmo sendo reconhecida como a mais importante face do trabalho do diretor escolar”, é transferida, por meio de normas e também pelos dirigentes para os responsáveis técnicos, tal como, coordenadores pedagógicos ou até mesmo aos docentes, justificando que esse trabalho consome muito tempo da gestão (SOUZA, GOUVEIA; 2010).

A dimensão pedagógica mostra que é muito importante que o gestor tenha conhecimento dos fundamentos da educação, da pedagogia, que tenha noção da docência e, sobretudo, domínio no campo da gestão, tanto no nível micro (da escola) como macro (do sistema educacional). Devemos considerar alguns determinantes que podem interferir no comportamento do diretor de escola pública. Paro (2010, p.770) menciona que

[...] ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral.

Esse diretor é visto como autoridade máxima dentro da escola, sendo o responsável último pela gestão, proporcionando-lhe autonomia e poder. Vivendo uma posição estratégica e também contraditória. De um lado, precisa cumprir as leis e exigências

impostas pelo sistema de educação, uma vez que é preposto do Estado, o que lhe confere poder, mas também uma subordinação ao Estado. Por outro lado, diante da comunidade escolar, precisa considerar os anseios dos professores, pais, alunos e lideranças comunitárias, que, na maioria das vezes, entram em conflito com o que almeja o órgão central (PARO, 2016). Segundo Almeida e Silva (2017, p. 131), nesse processo de mediação de conflitos a figura do gestor escolar passa a ser

[...] a peça-chave que pode minimizar as adversidades que sistematicamente ocorre nas instituições de ensino tanto pública como privada. São nesses momentos de conflitos que o gestor escolar é procurado pelos componentes da sua equipe a fim de propor soluções, para aniquilar tais problemas. Por outro lado, nos momentos de interação esses mesmos componentes, levam para o gestor suas ideias, sonhos e desejos, daí a importância desse profissional ser uma pessoa que esteja aberta ao diálogo, mediador das confusões que ora acontecem no espaço escolar. No ato de escutar, ele pode encorajar e estimular seus liderados, a lutar pela busca de seus ideais.

A dimensões administrativa, política e pedagógica (SOUZA; GOUVEIA, 2010), a necessidade de mediar conflitos (ALMEIDA; SILVA, 2017), bem como a posição contraditória que ocupa, ora representando a comunidade escolar, ora o Estado (PARO, 2016), tornam a gestão uma atividade de grande complexidade. Por isso, consideramos fundamental estudar os diretores de escola de um ponto de vista não prescritivo, assumindo que atuam em um contexto de permanente emergência (WATSON, 2005). Os gestores geralmente são surpreendidos com acontecimentos que os levam a situações desconcertantes, desarmoniosas e frustrantes que incitam sua prática (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Assim, o “ser” gestor em uma escola não deveria ser tomado como algo fixo e imutável, mas como uma maneira de ser que sempre é reinventada, articulando as emoções sentidas, os sentimentos experimentados, a fim de obter uma visão clara dos aspectos relevantes na medida que vão aparecendo novas situações desafiadoras (SHOTTER; TSOUKAS, 2014; WATSON, 2005). São nesses momentos que os indivíduos constroem sentido de si mesmos e de suas experiências, gerando novas orientações e novas práticas, que produzem novas maneiras de ser gestor de escola.

3 ESBOÇO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo, conforme explorado em nosso referencial teórico, dá ênfase aos pressupostos da gestão escolar democrática. Tem como objetivo analisar, à luz da fenomenografia, como as diferentes concepções de gestão democrática influenciam as práticas de gestão dos diretores de escola pública.

Para alcançar esse objetivo, será necessário descrever as concepções a respeito das experiências vividas desses gestores, em sua complexidade, manifestada no pensar e agir, ou seja, no ser gestor. Isso caracteriza essa pesquisa como descritiva, pois busca compreender o fenômeno em sua complexidade, e segundo Vergara (2011, p. 42), a pesquisa descritiva “[...] expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno.”.

Por se tratar de uma pesquisa descritiva, a abordagem qualitativa de investigação é apresentada como adequada, pois, segundo Godoy (1995), quando “[...] o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que a análise qualitativa seja a mais indicada” (1995, p. 63). Uma pesquisa qualitativa, de forma genérica, é uma atividade situada que localiza o observador no mundo, sendo um conjunto de práticas materiais e também interpretativas, dando visibilidade ao mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006). A pesquisa qualitativa envolve

[...] uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Esta pesquisa toma como pressuposto o paradigma interpretativista, que, segundo Morgan (2005, p. 61), acredita que aquilo que ocorre na “realidade social não existe em qualquer sentido concreto, mas é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos” e que o trabalho dos pesquisadores é “entender os processos pelos quais as múltiplas realidades compartilhadas surgem, se sustentam e se modificam”.

Nessa pesquisa, alinhada aos pressupostos adotados, será adotada a fenomenografia, que, por ser uma metodologia de pesquisa ainda pouco conhecida e

utilizada nos estudos organizacionais no país (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016), cabe um maior detalhamento do protocolo que será adotado.

3.2 A FENOMENOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Em meio às diversas abordagens existentes de pesquisa qualitativa, propõe-se a fenomenografia como método de investigação. Trata-se de um método que tem como objetivo mapear as diferentes concepções que são experienciadas de determinado fenômeno (AMARO, BRUNSTEIN; 2013; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016). Essas concepções são a maneira bem particular que indivíduos ou grupos experienciam um fenômeno, e não suas opiniões a seu respeito (AMARO, 2012).

A fenomenografia teve suas origens na área da educação e passou a ser utilizada nos estudos organizacionais em pesquisas sobre competências profissionais, gerenciais e organizacionais (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016). Por causa da semelhança na maneira de se pronunciar, algumas pessoas a confundem com a fenomenologia. Por isso, é importante fazer uma pequena observação. A fenomenologia busca esclarecer a estrutura e o significado atribuído ao fenômeno pelo indivíduo, tendo como foco a essência do fenômeno. Já a fenomenografia, em vez da essência, focaliza as diferentes formas que um mesmo fenômeno pode ser experienciado. Enquanto uma busca a comunalidade para chegar à essência de um fenômeno, a outra busca a sua variação (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016, SANDBERG, 2000).

Buscar compreender a gestão escolar democrática, utilizando a fenomenografia, permite explorar como os diferentes diretores de escola percebem e dão sentido a esse fenômeno. Assume-se que as diferentes formas de conceber e experienciar (concepções) a gestão democrática levam esses diretores a diferentes práticas para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Segundo Santos, Leal, Alperstedt e Feuerschütte (2018, p.129), a fenomenografia

[...] é um método de pesquisa que visa à compreensão de diversas concepções acerca de um fenômeno, com base no pressuposto de que os indivíduos, fundamentados em suas vivências, têm maneiras diferentes de experienciar a realidade.

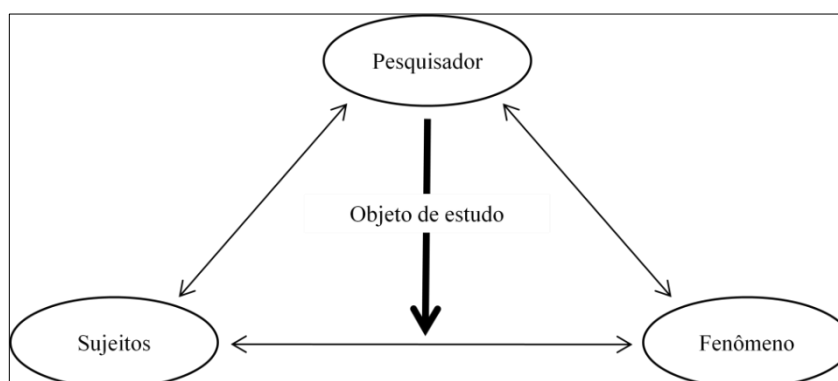
Para compreender o termo “concepções”, que é caro à fenomenografia, é necessário pensá-las como uma representação da relação entre a pessoa e o mundo em que vive, onde não há separação entre os mundos interior e exterior ao indivíduo (AMARO,

BRUNSTEIN; 2013). Uma concepção é a relação indissolúvel entre o que é concebido na realidade e como é concebido (SANDBERG; 2000), ou seja, é como o indivíduo, de forma qualitativamente diferente, experiencia o mundo à sua volta (AMARO, 2012). Segundo Amaro e Brunstein (2014), os fenomenógrafos, ao adotarem uma ontologia relacional, rejeitam a separação entre o sujeito e o mundo. Dessa forma, a pessoa e o fenômeno estão diretamente relacionados por meio da experiência. Isso significa que “a experiência é relacional, não é puramente objetiva, independente da pessoa, nem puramente subjetiva, independente do mundo” (MANN; DALL’ALBA; RADCLIFFE, 2007, p. 6). Isso significa dizer que a fenomenografia não possui uma abordagem positivista/objetiva, independente da interpretação da pessoa, nem uma abordagem subjetivista, focalizando as construções internas do sujeito.

Esta pesquisa fenomenográfica tem como objeto de estudo a relação do indivíduo com o fenômeno estudado, tendo como foco a relação dos diretores escolares com a gestão escolar democrática. Ressalta-se seu alinhamento epistemológico com os autores adotados (LIBÂNEO, 2018; WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014) para compreender o fenômeno da gestão, pois, para eles, os gestores, na interação com o mundo e com outras pessoas, constroem conhecimento de quem são e do que fazem. Por isso, não podem ser estudadas de forma separada de seus contextos.

Na fenomenografia, não se ignora a existência da relação entre pesquisador e o fenômeno, como também entre pesquisador e os sujeitos de pesquisa. Contudo, o estudo fenomenográfico, conforme exposto na Figura 2, deve estar centrado na relação entre o sujeito e o fenômeno (AMARO, 2012).

Figura 2: O objeto de estudo da fenomenografia.



Fonte: Amaro (2012), adaptado de Bowden (2005, p.13).

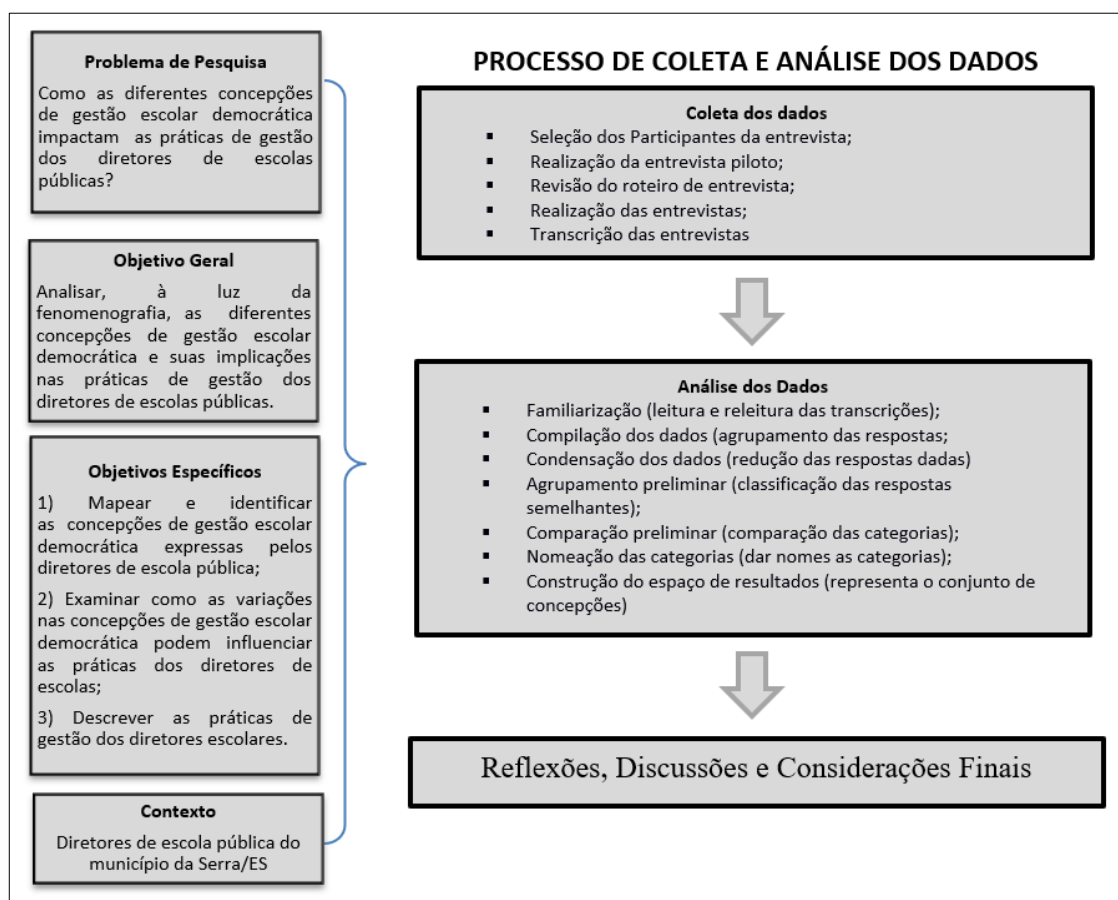
É importante ressaltar que as concepções de um fenômeno não são estáveis e imutáveis. Ao contrário, uma concepção está atrelada a uma prática intersubjetiva que engloba o saber, o agir, e o ser, se desdobrando em um modo de ser profissional, em constante renovação (AMARO, 2012). Assume-se, assim, que os modos de ser gestor dos diretores de escola estão em constante transformação. Adotar a fenomenografia como prática de pesquisa é assumir a aprendizagem profissional não apenas como uma epistemologia – um conjunto de coisas que os indivíduos aprendem a respeito do mundo à sua volta -, mas como uma ontologia, ou seja, como um conjunto de transformações do ser (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Diante do exposto, construímos um design para nossa pesquisa, isso permite que o pesquisador exponha no estudo: o problema de pesquisa, os procedimentos da investigação, o método da coleta de dados, o método de análise, e finalmente, as interpretações, entendimentos, pontos de vista e experiências vividas na construção do estudo (CRESWELL, 2009). Assim, apresentamos o design da pesquisa na seção a seguir, a partir do caminho metodológico esquematizado para sua realização.

3.3 DESIGN DA PESQUISA

Segundo Mann, Dall’Alba, Radcliffe (2007) os estudos fenomenográficos precisam de um planejamento para que haja coerência e um propósito claro ao longo de todo o processo. Isso deve ocorrer desde as fases iniciais, percorrendo pela coleta de dados até a análise final dos dados de pesquisa. Esse processo pode ser representado por um desenho detalhado e criteriosamente planejado do estudo (FLICK, 2009). Apresentamos, na Figura 3, o desenho estrutural da trajetória metodológica que utilizamos para efetivação desta pesquisa, ressaltamos que mesmo sabendo que é possível (e se deve) voltar ao trabalho de campo quando há necessidade de esclarecimentos. Não houve essa ocorrência em nosso trabalho.

Figura 3: Desenho estrutural da trajetória metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Na seção seguinte apresentamos a escolha do tema e o lócus de pesquisa onde o estudo foi realizado a fim de alcançar os propósitos do nosso estudo.

3.4 A ESCOLHA DO TEMA E LÓCUS DE PESQUISA

Escolhemos como lócus de Pesquisa as escolas de ensino fundamental do município da Serra/ES. A opção pelas escolas de ensino fundamental sucedeu para atender aos critérios dos estudos fenomenográficos que orientam que as pesquisas devem ser feitas com um grupo de pessoas que vivenciam um mesmo fenômeno (BOWDEN, 2000). Por esse motivo, não incluímos as escolas de educação infantil, por vivenciarem o fenômeno em outro nível do sistema de ensino. Selecionamos a cidade da Serra por ser a mais populosa do Espírito Santo (IBGE, 2019; MACHADO, 2018), desta forma achamos viável contemplá-la neste estudo. Outro motivo deveu-se ao fato de que o município em 2015 implantou um novo modelo de seleção de diretores escolares, com a participação de pais, alunos, comunidade local, membros do conselho escolar e servidores com intuito de democratizar o ingresso aos cargos de

direção. Esse novo modelo prevê como critérios de escolha a avaliação do mérito e desempenho, além de consulta junto à comunidade escolar (GOBBI; CARVALHO; DUMER, 2017). Atualmente o decreto nº 3175 de 19 de outubro de 2018 é que dispõe sobre as regras do processo de escolha dos candidatos a função de direção.

Conforme tal decreto, o processo de seleção dos diretores funciona da seguinte forma: Inicialmente deve-se formar uma chapa conjunta para possíveis candidatos a participarem do processo de consulta pública a diretor escolar e coordenador de turno de cada escola, para tal participação é necessário cumprir alguns requisitos básicos. Para a função de diretor, o artigo 11 da lei 3175/2018 relaciona os seguintes requisitos:

Art. 11 Poderá participar do processo de Consulta Pública, de que trata o artigo 8º, o candidato a Diretor Escolar que atender aos seguintes requisitos básicos: I - pertencer ao quadro estatutário do Magistério Público Municipal da Serra; II - estar em efetivo exercício nas unidades organizacionais (Unidades de Ensino e Administração Central) da Secretaria Municipal de Educação da Serra; III - possuir curso de Licenciatura Plena ou equivalente ou curso de Pedagogia; IV - ter experiência mínima de 3 (três) anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino da Serra, como estatutário. V - não registrar antecedentes criminais e estar em pleno gozo dos direitos políticos; VI - ter disponibilidade para cumprimento da jornada de 8 (oito) horas diárias, para dedicação exclusiva à Unidade de Ensino, atendendo, diariamente, os turnos de funcionamento; VI - ter disponibilidade para cumprimento da jornada de 40 horas semanais, para atendimento a Unidade de Ensino. (Redação dada pelo Decreto nº 4976/2019); VII - estar em dia com as obrigações eleitorais; VIII - estar em dia com as obrigações do Serviço Militar, para candidato do sexo masculino; IX - estar em situação regular junto à Receita Federal, Estadual e Municipal; X - não estar cumprindo segundo mandato consecutivo na função de Diretor Escolar na Rede Municipal de Ensino da Serra, mesmo na condição de pro-tempore. Parágrafo único. O candidato à função de Diretor Escolar que ocupar dois cargos como estatutário na Rede Municipal de Ensino da Serra deverá atender aos requisitos básicos em ambos os cargos, exceto o descrito no Inciso IV deste artigo, que poderá ser atendido em apenas um dos cargos.

Além desses critérios, o candidato a diretor escolar deve apresentar um plano de gestão que deve estar em consonância com as prioridades da política educacional do município, representando um compromisso inicial com a Unidade de ensino para a qual se candidata.

O processo consultivo mencionado no decreto consiste na consulta pública pela comunidade escolar, estimulando a participação nas dependências das unidades de ensino. Pode participar da consulta pública para escolha de diretor escolar os profissionais do magistério, servidores, terceirizados e estagiários que atuam na unidade de ensino, assim como os estudantes, um responsável legal por família, membro da comunidade local que faça parte do Conselho escolar e profissionais da

educação que estejam à disposição nas unidades administrativas ligadas a educação do município da Serra.

A indicação pode ocorrer pelo chefe do executivo municipal, quando não houver candidato para a unidade de ensino ou quando o conselho escolar ainda estiver em fase de constituição.

Além dessa etapa consultiva, o decreto ainda prevê o processo formativo e avaliativo que consiste no curso de formação continuada que é promovido pela secretaria de educação da Serra visando a atualização e aprofundamento de conhecimentos primordiais para o exercício da função.

A última seleção feita pela secretaria municipal de educação da Serra para função de diretores foi em 2018, com posse em janeiro de 2019, cumprindo-se um mandato de três anos que compreende o triênio de 2019 – 2021.

Entendemos que o município da Serra, junto à Secretaria de Educação, mostra interesse em implementar no cotidiano das escolas os princípios da gestão democrática, tornando-se um cenário interessante para uma pesquisa.

Hoje o município da Serra é composto por 139 unidades de educação, segundo dados disponíveis no site municipal (acessado em agosto de 2020), sendo 72 Centros Municipais de educação Infantil (CMEI) e 67 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF). Aproximadamente, 67.300 alunos matriculados, distribuídos da seguinte maneira: 21.500 alunos matriculados na educação infantil; 43.082 alunos no ensino fundamental; 1.800 alunos na educação de jovens e adultos e 918 alunos em tempo integral.

O município ainda conta com uma equipe de aproximadamente seis mil e noventa e três (6.093) servidores que compõem a secretaria municipal de educação da Serra (SEDU/Serra), sendo 5.695 professores e 464 pedagogos, segundo dados da gerência de Recursos Humanos e Coordenação de Estatística – números atualizados até 31 de março de 2019, que foram disponibilizados no site do município (acesso em agosto de 2020).

3.5 SUJEITOS DE PESQUISA

Os protocolos de pesquisa fenomenográficas apontam para a importância de selecionar indivíduos que lidam com o mesmo fenômeno, para que seja possível mapear suas diferentes concepções (BOWDEN, 2000). Selecionamos como sujeitos participantes da nossa pesquisa os diretores das escolas de ensino fundamental do município da Serra.

Para definir o número de entrevistados, seguiu-se a orientação de Sandberg (2000), que, depois de consultar cinquenta teses de doutorado e mais de quinhentos relatórios de pesquisa, notou que a saturação do fenômeno se dá por volta de vinte entrevistas. Esse autor recomenda, ainda, que se busque maior heterogeneidade entre os participantes. Assim, das 67 escolas de ensino fundamental do município da Serra, foram selecionados 21 diretores.

A seleção foi feita tomando como critério as notas atribuídas às escolas resultantes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2019 (Ideb/2019), que é o índice que mede a qualidade do ensino nacional. A partir dessas notas disponibilizadas no site do Inep - Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira – (acessados em agosto de 2020) selecionamos sete escolas com as melhores notas, sete escolas com notas intermediárias e sete com as notas mais baixas.

Das 21 escolas selecionadas, três gestores não participaram da pesquisa. Um porque não quis participar e outros dois por estarem de férias no período em que foram realizadas as entrevistas. Além da nossa escolha, a Secretaria de Educação nos indicou outros sete diretores para participar da pesquisa. Dois já faziam parte da lista inicial e, dos cinco nomes restantes, só conseguimos concluir a entrevista com um, os demais estavam, ou de férias, ou afastados por algum motivo, ou não conseguimos fazer contato. Por fim, chegamos a uma lista final de dezenove diretores, que fizeram parte do nosso estudo.

A lista completa das escolas de ensino fundamental com seus respectivos diretores, endereços e telefones de contatos encontramos disponíveis no *site* da Secretaria Municipal de Educação da Serra (acessado em agosto de 2020), a qual foi utilizada para fazermos contato e o agendamento das entrevistas. Também foi concedido pela secretaria municipal de Educação os telefones celulares institucionais para facilitar o contato com esses diretores.

Com essas informações em mãos, iniciamos nosso processo de inserção no campo para produção dos dados, assim no próximo tópico seguiremos descrevendo como isso aconteceu.

3.6 PRODUÇÃO DOS DADOS: PROCEDIMENTOS E FERRAMENTAS UTILIZADAS

Com o intuito de mapear a variação nas concepções dos gestores das escolas municipais da Serra, foram realizadas entrevistas fenomenográficas com 19 diretores de escolas públicas de ensino fundamental do município da Serra. Na abordagem fenomenográfica, a forma predominante de produção de dados é a entrevista individual em profundidade (AMARO; BRUNSTEIN, 2013; SANTOS; ALPERSTEDT; LEAL; FEUERSCHÜTTE, 2018). A entrevista fenomenográfica, além de explorar aspectos da experiência do entrevistado “tem também o papel de tornar objeto de reflexão os aspectos da realidade que os entrevistados costumam tomar como natural” (AMARO, BRUNSTEIN; 2014, p. 599).

Procuramos a Secretaria de Educação para apresentar nosso estudo e solicitar autorização para termos acesso ao campo e assim concretizar nossa pesquisa. Enviamos um ofício por e-mail à Secretaria de Educação da prefeitura da Serra (SEDU/Serra), solicitando autorização de acesso às escolas. O órgão prontamente nos respondeu autorizando (Apêndice C) e colocando a equipe de gestão democrática da secretaria à disposição para auxiliar nos contatos com os gestores escolares.

No primeiro contato feito com essa equipe, fomos convidados a participar de uma formação que seria dada aos diretores das EMEF's sobre Gestão Democrática. A formação trouxe esclarecimentos sobre autonomia pedagógica, administrativa e financeira, como também foi esclarecedora sobre as ferramentas da gestão democrática falando sobre o conselho de escola, o grêmio estudantil, o conselho de classe, o processo de consulta pública para eleição de diretores e coordenadores, o projeto político pedagógico, o conselho de representantes de turma e a UCES (União dos conselhos escolares da Serra). Além disso, a equipe de gestão da prefeitura, para colaborar ainda mais com nossa pesquisa, enviou um *e-mail* para os diretores selecionadores, apresentando os pesquisadores e expondo a importância da pesquisa.

Cabe ressaltar que antes de adentrarmos efetivamente no campo, tomamos os devidos cuidados com os princípios éticos que orientam uma investigação científica: o sigilo na identificação dos sujeitos pesquisados, evitando constrangimento ou possíveis danos ao participante; o respeito no tratamento, de forma a esclarecer o objetivo da investigação; o livre consentimento; a clareza nos métodos aplicados; a apresentação fiel das informações colhidas, sem alteração ou distorções; utilização dos dados somente para os fins propostos na pesquisa.

Buscando atender a esses princípios, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE (Apêndice A), que foi enviado por *e-mail* aos diretores que participariam da entrevista, sendo informados sobre os objetivos, os procedimentos, assim como os riscos e as contribuições da pesquisa. Com a autorização da secretaria e o TCLE em mãos, entramos em contato com uma das 19 escolas selecionadas para realização da entrevista piloto.

Cabe ressaltar que a entrevista piloto é necessária para aprimorar a técnica e avaliar se o roteiro proposto permite explorar, de forma efetiva, a experiência dos entrevistados com relação ao fenômeno estudado (AMARO, BRUNSTEIN; 2014). A entrevista-piloto possibilita fazer ajustes no roteiro da entrevista, aprimorar a interação com os entrevistados e com os resultados alcançados. Sendo assim, é fundamental que a entrevista-piloto seja realizada com gestores que estejam dentro do grupo-alvo da investigação, a fim de obter na prática o tipo de experiências que possam ser encontradas no resultado final da pesquisa (MANN; DALL'ALBA; RADCLIFFE, 2007).

A entrevista piloto foi realizada e conduzida pelo meu orientador. Ainda não me sentia segura o suficiente para realizar uma entrevista fenomenográfica. Embora tenha lido bastante a respeito, esse tipo de entrevista possui uma característica peculiar, que é explorar a experiência que os entrevistados têm do fenômeno. Esse momento foi fundamental para entender como é feito o encorajamento dos entrevistados para falarem livremente sobre suas ideias e experiências. A entrevista, de fato, cumpriu o papel a que se propôs, possibilitando explorar as experiências vividas pela entrevistada, trazendo exemplos concretos e espontâneos. Também possibilitou a realização de pequenos ajustes e alterações no roteiro.

Após esse procedimento, entramos em contato com os demais diretores para fazer o convite de participação no estudo. Os contatos foram feitos por celular ou pelo aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), onde eu me apresentava e falava sobre a

pesquisa, convidando o diretor a participar. Após esse primeiro contato, enviava um e-mail solicitando algumas informações pessoais, com a finalidade de conhecer algumas características específicas de cada gestor, juntamente com o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Na resposta ao *e-mail*, os diretores indicavam o aceite para participar e agendavam o dia e horário de preferência para a entrevista. Nesse primeiro momento, já começamos a perceber a complexidade do trabalho do gestor, uma vez que algumas entrevistas precisaram ser reagendadas, por causa de convocações da Secretaria de Educação para reunião emergenciais, entregas de merendas escolares, entre outras atividades emergentes. Mas, após confirmadas as participações voluntárias, fomos a campo de pesquisa para iniciarmos a coleta de dados.

Por causa da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram conduzidas de forma *online*, respeitando sempre os horários agendados pelo gestor e considerando a dinâmica de cada escola. Utilizamos a plataforma *Google Meet* e, minutos antes do horário estipulado, enviávamos um *link* para a reunião virtual. Na oportunidade, era dada uma breve explicação sobre o projeto proposto e a sua relevância, ressaltando a importância do entrevistado e sua participação. Também era solicitada a permissão para gravação em áudio da entrevista para resguardar o participante e posteriormente possibilitar a transcrição dos dados.

Durante as entrevistas, muitas interrupções aconteceram, mostrando o cenário dinâmico que é a escola: pais que procuraram a escola, funcionários que precisaram de ajuda com alguma dúvida ou informação ou tinham documentos que precisaram ser assinados. As entrevistas, que totalizaram aproximadamente quinze horas de gravação, foram realizadas seguindo o roteiro de entrevista, que é apresentado no Apêndice B. Tal roteiro serviu somente para acompanhamento, uma vez que, a partir do que o entrevistado falava durante a entrevista, era estimulado a discursar livremente sobre suas vivências, dando exemplos reais que possibilitavam descrever de forma mais profunda as experiências vividas e assim permitir uma melhor compreensão de um determinado tópico. Logo, diferentes entrevistas seguiram cursos distintos (MANN; DALL'ALBA; RADCLIFFE, 2007).

Enquanto as entrevistas eram realizadas, entre os meses de setembro/2020 a Dezembro/2020, iniciamos o processo de transcrições das gravações, que resultaram em 218 páginas, nas pesquisas fenomenográficas não é obrigatório que as

transcrições sejam realizadas pelo pesquisador, mas segundo Amaro e Brunstein (2014), servem para o pesquisador refletir e tomar consciência de alguma coisa que até então poderia ser ignorado na pesquisa. Dessa forma, ouvir as gravações repetidas vezes e fazer essas transcrições me permitiu reviver as entrevistas e atentar para detalhes que haviam passado despercebidos, tais como tonalidade da voz, pausas e realces, que serviram para uma reflexão de forma intensiva e interativa com os dados, o que nos proporcionou um material rico para as análises da temática pesquisada.

No planejamento inicial da pesquisa estava previsto realizar, além das entrevistas, também observações, isso permitiria ampliar nossa compreensão do cotidiano dos diretores de escola, bem como suas interações com a comunidade escolar. A utilização de outras formas para coletar dados, tais como entrevistas em grupo, observações, desenhos, respostas escritas e documentos históricos, associados à entrevista individual são estimulados na pesquisa fenomenográfica (MARTON, 1994; ÅKERLIND, 2005).

Infelizmente nosso planejamento inicial não foi possível ser concretizado, pois o período previsto para a realização das entrevistas ocorreu exatamente quando o Brasil sofria uma pandemia de COVID-19. A COVID-19 é uma doença altamente transmissível que colocou toda a população em quarentena para tentar diminuir a propagação do vírus, refletindo diretamente sobre as escolas. Por esse motivo a coleta de dados ficou limitada às entrevistas.

3.7 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para analisar as diferentes concepções de gestão escolar democrática e suas implicações nas práticas de gestão dos diretores de escolas públicas, apresentamos como foi feito todo processo de análise dos dados coletados junto aos gestores das EMEFs do município da Serra. Segundo Mann, Dall'Alba e Radcliffe (2007), diversas são as maneiras de analisar os dados das pesquisas fenomenográficas, mas a forma mais habitual são as entrevistas transcritas textualmente.

O objetivo central da fenomenografia “abrir um grupo restrito de concepções, encontrando os aspectos que façam emergir a inter-relação lógica, hierárquica e inclusiva entre o número adequado de concepções” (CHERMAN; ROCHA-PINTO,

2016, p. 637). Para alcançar tal objetivo foi necessário, a partir das transcrições das entrevistas, fazer a análise dos dados, que tem como objetivo a construção de categorias de descrição.

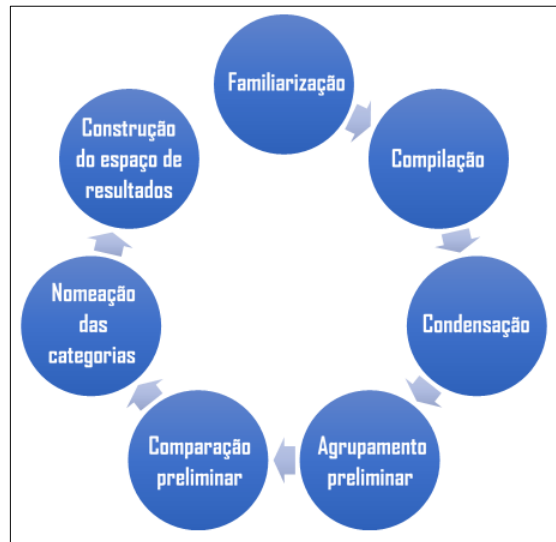
A análise dos dados na pesquisa fenomenográfica tem como objetivo principal a construção de **categorias de descrição**, isto é, o mapeamento das diferentes concepções que os entrevistados têm do fenômeno estudado (AMARO, BRUNSTEIN; 2014; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016; SANDBERG, 2000). A construção das categorias de descrição é realizada por meio das descrições cuidadosas das maneiras qualitativamente diferentes que os indivíduos experienciam, compreendem e constroem sentido dos fenômenos ao seu redor (AMARO; BRUNSTEIN, 2014).

As concepções formam um número limitado de maneiras de experienciar o fenômeno. Essa limitação decorre do fato de as pessoas compartilharem suas visões de mundo com outras pessoas (AMARO, 2012). Assim, essas categorias podem ser alteradas ao longo da análise, sendo melhor defini-las somente no final do processo. Trata-se de um processo tanto de descoberta quanto de construção, porque os dados não são conhecidos, mas vão surgindo e sendo construídos a partir das transcrições (MANN; DALL'ALBA; RADCLIFFE, 2007).

A análise fenomenográfica dos dados pode ser feita em grupo, quando a pesquisa é realizada por vários pesquisadores. Nesta pesquisa, utilizou-se uma técnica recomendada por fenomenógrafos para estudos realizados por apenas um pesquisador. A técnica chama-se “advogado do diabo”, e consiste na submissão dos dados da pesquisa e das categorias de descrição construídas para outro pesquisador que, neste caso foi o meu orientador.

Além disso, seguimos a recomendação de diversos fenomenógrafos de testar à exaustão as categorias de descrição contra os dados, bem como a realização de pausas intencionais com o objetivo de provocar um afastamento do processo (AMARO, 2012). Com relação as etapas do processo de análise dos dados, foi adotado o protocolo sugerido por Sjöström e Dahlgren (2002), adaptado por Amaro e Brunstein (2020):

Figura 4: Passos da Análise de Dados da pesquisa fenomenográfica.



Fonte: Amaro e Brunstein (2020), adaptado de Sjötröm e Dahlgren (2002).

Seguindo o método fenomenográfico acima citado, após as transcrições iniciamos a **familiarização**, que consiste na dedicação à leitura e releitura das transcrições para se apropriar do conteúdo. Em uma primeira análise, seguimos de “mente aberta” para quaisquer significados que poderiam ser encontrados. Nas leituras subsequentes, já foi possível focar em alguns aspectos específicos, como falas repetidas, experiências semelhantes, situações similares, mas encontrando diferentes perspectivas.

Na sequência, fizemos a **compilação**, onde agrupamos as respostas dadas a cada questão da entrevista. Utilizamos uma planilha do Excel colocando a pergunta na primeira célula e as respostas na sequência, de forma que conseguíssemos fazer uma leitura horizontal de cada questão. Com isso foi possível identificar os elementos mais significativos e relevantes, levando em consideração a questão central da pesquisa, permitindo a identificação das diferenças e similaridades nas formas de compreender o fenômeno. A partir da terceira entrevista já foi possível perceber a repetição das respostas dadas, contudo a saturação foi percebida a partir da décima entrevista. Porém, para atender aos critérios do método, o qual orienta que a saturação acontece entre a 15ª e 20ª entrevista (SANDBERG, 2000), prosseguimos até a décima nona entrevista. Porém, não emergiram dados novos.

Em seguida passamos para **condensação**, onde foi feita a redução das respostas dadas a fim de encontrar elementos centrais, eliminando elementos irrelevantes, redundantes e desnecessários.

Posteriormente, fizemos o **agrupamento preliminar** que é a classificação das respostas semelhantes em grupos provisórios. Conseguimos identificar 03 grupos e os separamos em três arquivos do Word, onde pudemos fazer novas leituras e revisar por diversas vezes afim de certificarmos se existiam grupos que pudessem expressar um significado idêntico, mas que poderiam ser apresentados de formas diferentes pelos entrevistados. Assim, emergiu nossa lista inicial de categorias de descrição. Após o agrupamento preliminar, foi necessário que me afastasse um pouco dos dados, pois, vencida pelo cansaço, já não conseguia mais perceber semelhanças e diferenças. Fiz isso por um período de 15 dias até voltar aos dados com a mente e olhar restaurados.

Demos sequência aos trabalhos com a **comparação preliminar**. Nesse momento, voltamos às transcrições por diversas vezes, para revisarmos os grupos preliminares e fazermos a comparação das categorias, verificando se não existiam grupos semelhantes, e se esses grupos realmente contemplavam as diferentes possibilidades de conceber o fenômeno estudado. Voltar às transcrições nos permitiu confirmar que nenhuma outra forma de expressar a gestão democrática tenha sido deixada de ser agrupada. Também tivemos a confirmação que não havia necessidade de modificação na lista inicial das categorias de descrição.

Assim, chegamos a **nomeação das categorias**, que consiste em dar nomes às categorias de forma clara e sucinta, tendo como base os atributos de cada grupo. Os nomes representaram os conteúdos descritos nos grupos como também expressaram as diferenças entre eles. As categorias de descrição são discriminadas no item 4.2 desse estudo.

Por fim, o último passo foi a **construção do espaço de resultados** (AMARO; BRUNSTEIN, 2020), que é apresentada em detalhes no item 4.4 da pesquisa.

Assim, por meio das categorias de descrição e dentro do espaço de resultados, foi mapeado as concepções de gestão democrática dos diretores de escola, bem como foi possível analisar como essas diferentes concepções influenciaram as práticas de gestão dos diretores das escolas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esse tópico trata da apresentação e da análise dos resultados encontrados. Dessa forma, descrevemos, à luz da fenomenografia, as diferentes concepções de gestão escolar democrática e suas implicações nas práticas de gestão dos diretores de escolas públicas.

Segundo Marton (1981), a fenomenografia tem como base as experiências vividas pelos indivíduos, partindo do pressuposto de não ser possível desassociar a experiência do que é experienciado. Assim, não se opera uma dicotomia entre a subjetividade do indivíduo que experiencia da materialidade daquilo que é experienciado. Na fenomenografia, “a experiência é relacional, não é puramente objetiva, independente da pessoa, nem puramente subjetiva, independente do mundo” (MANN; DALL’ALBA; RADCLIFFE, 2007, p. 6).

4.1 O UNIVERSO DA GESTÃO ESCOLAR

Antes de apresentar os resultados encontrados, cabe apresentar, de forma sucinta, o perfil dos diretores e seu contexto de trabalho. Esse é um passo importante para compreender o ambiente em que as concepções de gestão democrática são forjadas.

4.1.1 Os participantes da pesquisa

Foram entrevistados um total de 19 gestores ocupantes do cargo de direção das EMEF’s do município da Serra. Considerando que a região é composta por 67 unidades, os 19 gestores entrevistados representam, aproximadamente, 28% do total de diretores.

Quanto ao aspecto de identificação, os sujeitos pesquisados estão divididos em Mulheres (11) e homens (8), correspondendo a 57,89% do sexo feminino e 42,11% do sexo masculino.

Quadro 6: Sexo dos sujeitos pesquisados.

Diretor(a)	Sexo	Nº de representantes
D5, D7, D9, D13, D14, D16, D18, D19	Masculino	8 (42, 11%)
D1, D2, D3, D4, D6, D8, D10, D11, D12, D15, D17	Feminino	11 (57, 89%)
Total de Entrevistados		19

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A faixa etária dos gestores varia de 36 a 57 anos de idade, conforme quadro abaixo:

Quadro 7: Faixa etária dos sujeitos pesquisados.

Diretor(a)	Idade	Nº de representantes
D3, D4, D13, D17	36 - 40	4 (21,05%)
D1, D2, D7, D8, D9, D10, D12, D14, D15,	41 - 50	9 (47, 37%)
D5, D11, D16, D18, D19	51 - 57	5 (26,32%)
D6	Não informada	1 (5,26%)
Total de Entrevistados		19

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pode-se perceber que, em relação a faixa etária, mais de 73% dos respondentes têm mais de 40 anos de idade. Isso significa dizer que é um grupo que possui certa maturidade e experiência de vida. É possível inferir que possuir certa experiência seja determinante para a comunidade escolar os escolher para um cargo de tanta responsabilidade.

Outro ponto importante é que a maior parte desses diretores frequentaram escolas durante a ditadura militar, período em que a direção de uma escola era ocupada por um técnico, supostamente neutro politicamente, e que tinha “como funções primordiais gerenciar a adequação e o cumprimento dos programas e regulamentos escolares, decididos em instâncias superiores, bem como fiscalizar os trabalhos” (CORTINA, 1999, P. 69).

A hierarquia, a centralização e o cumprimento de normas vindas de instâncias superiores marcavam a educação desse período. O princípio da democracia na gestão escolar só veio a existir a partir da Constituição de 1988. A maior parte dos diretores que participou desta pesquisa é desafiada a construir uma escola básica que não teve como referência em sua formação inicial. Para Lück (2000), assumir a gestão democrática requer mudança de paradigmas, a partir de concepções e hábitos que incentivem a participação, demandando dos gestores uma atitude mais dinâmica e consciente do envolvimento de todos.

Quadro 8: Formação acadêmica (Graduação) dos gestores pesquisados.

Diretor(a)	Formação Acadêmica (Graduação)	Nº de representantes
D3, D4, D8, D11, D15, D17	Graduação em Pedagogia	6 (31,58%)
D1, D2, D5, D6, D7, D9, D10, D12, D13, D14, D16, D18, D19	Licenciaturas	13 (68,42%)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 8 traz as informações relacionadas à formação dos gestores participantes da pesquisa. Pode-se observar que os participantes possuem, em sua formação superior, licenciatura em alguma área ou graduação em pedagogia. Isso se dá devido ao decreto Nº 3175/18, que tem como exigência a formação em alguma licenciatura ou graduação em pedagogia como critério de participação no processo de escolha de diretores.

Dos dezenove participantes da pesquisa, somente seis tem formação em pedagogia, isso representa 31,58%, sendo que os demais têm suas formações em outras áreas. A Lei 9.394/96, em seu Artigo 64, afirma que a “formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]” (BRASIL, 1996). A própria lei acaba estabelecendo uma dificuldade, que as secretarias estaduais de educação tentam suprir via cursos de formação continuada: a falta de conhecimento em gestão. Esse fator aparece em algumas entrevistas:

[...] como a gente vem de uma área que não é administrativa, a gente não tem aquele conceito administrativo para tudo, então a gente vai com o básico da administração. Então, às vezes tem coisas que eu preciso, que eu nem sei que existe, e que ferramenta é essa, ou que ideia é essa, né, então é mais por conta disso. Lá na administração você tem tal conteúdo, uma forma de administrar que seria legal aqui [...] eu não domino bem essa parte administrativa, mas a gente vai aprendendo na prática mesmo, porque quem é um administrador ele tem a teoria e aplica na prática, né, a maioria das vezes né, e aqui é o contrário, eu estou saindo da prática para a teoria, então aqueles meios técnicos que o curso de administração passa para o aluno provavelmente eu não conheço, posso até estar usando mas não sei que aquilo tem um nome (D9)

[...] E essa parte administrativa a gente não tem quase que formação alguma, né? Tanto de banco, né? Eu sou ainda muito insipiente ainda nessa questão de banco, de conta, mas a gente tem que aprender porque tem que mexer, né? A gente vai aprendendo e fazendo (D4)

O trabalho de Araújo (2018) aponta que a formação de diretores nas escolas de educação básica é um fator preponderante para o alcançar a melhoria na qualidade do ensino público. Para o autor existem pressupostos claros da necessidade da formação em gestão na contemporaneidade, considerando que as competências técnico-gerenciais e políticas são importantes para exercer o cargo de gestor e fazer uma gestão de maneira eficaz

[...] da necessidade da formação gestora na contemporaneidade para a consecução de competência técnico-gerencial e política, que motive a equipe escolar em torno desse projeto de educação (viés político) e que também

monitore as ações para que estas culminem em resultados efetivos (viés gerencial/técnico)". (ARAÚJO, 2018, p. 90)

Quadro 9: Formação acadêmica (Pós-Graduação) dos gestores pesquisados.

Diretor(a)	Formação Acadêmica (Especialização)	Nº de representantes
D4, D6, D11, D15	Em alguma área de Gestão	4 (21,04%)
D1, D3, D7, D10, D14, D17, D18	Em Outras áreas	7 (36,88%)
D5, D8, D9, D13	Mestrado	4 (21,04%)
D2, D12, D16, D19	Sem especialização	4 (21,04%)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível observar no quadro 9 que quatro gestores não possuem qualquer tipo de especialização. Isso corresponde a 21,04% dos entrevistados, um percentual até considerável se comparado com os 78,96% dos respondentes. Se levarmos em consideração a função exercida pelo gestor escolar, somente quatro participantes tiveram formações *Lato Sensu* que estivessem relacionadas a algum tipo de gestão e apenas quatro com formação *Stricto Sensu*. Para Libâneo (2018, p.19), é necessária “[...] a qualificação teórica de seus integrantes, de modo que sejam capacitados a fazer a análise da prática, e com isso, aprender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho. ”. Abrúcio também corrobora (2010, p. 253) afirmando que “[...] produzir uma melhor formação e, em especial, dar bons cursos sobre gestão são aspectos que podem incentivar os diretores a atuar efetivamente como gestores”.

Quadro 10: Tempo Total de experiência como diretor.

Diretor(a)	Anos de atuação	Nº de representates
D3, D4, D7, D8, D10, D12, D14, D16, D17,	01 - 03 anos	9 (47,37%)
D1, D2, D6, D9, D13, D15	04 - 06 anos	6 (31,58%)
D5, D11, D18, D19	Acima de 06 anos	4 (21,05%)
Total de Entrevistados		19

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Fischer, Geuerschütte e Oliveira (2017) citam a experiência como requisito necessário para dirigir uma escola. Segundo os autores é fundamental estar/ser preparado para assumir tal papel devido à complexidade do cargo. No entanto, entre os sujeitos de pesquisa, há uma parcela significativa de diretores vivenciando o primeiro ano na gestão. Isso demonstra que existe uma grande disparidade no grupo. Mas o que realmente chama a atenção é que quase metade dos sujeitos de pesquisa (47,37%) está na função a menos de três anos. Quase todos os gestores vivenciaram a experiência da gestão na escola atual e somente três diretores que experienciaram a gestão em mais de uma escola. Vale salientar que o cargo de direção de uma escola

demonstra um papel transitório entre a docência e a direção, como relatos de vários entrevistados que diziam não “ser” diretor, mas “estar” diretor:

[...] Mas todo o meu caminhar dentro da educação foi sempre dentro de sala de aula, eu sempre dei aula, dei aula pra ensino médio também, na formação de professores, na época tinha, né? O antigo magistério, dei aula no magistério pela rede estadual. E hoje sou pedagoga e estou diretora [...] (D8)

[...] uma coisa que eu tenho pra mim, eu sempre digo, eu estou diretora, eu não sou, e que todos os colegas pudessem entender isso, e que nós não somos diretores, nós estamos diretores e nunca podemos largar esse chão que é o da sala de aula [...] (D10)

Essa convicção, em parte, decorre da transitoriedade do cargo de direção, já que o Decreto nº 3175/18 proíbe que concorram ao terceiro mandato. Sabendo que depois de cumprido o tempo de mandato voltarão às salas de aula como docentes, preferem enxergar a si mesmos como professores. Primeiro, porque passarão a maior parte de suas carreiras na docência, a não ser que mudem de escola e novamente concorram ao cargo de diretor. Em segundo lugar, o fato de terem que voltar a ser colegas daqueles que atualmente são seus subordinados os faz tentarem convencê-los que também são professores.

Quadro 11: Número de pessoas que compõem a comunidade escolar.

Diretor(a)	Nº de pessoas
D2, D6, D17, D19	400 - 700 pessoas
D1, D3, D5, D7, D8, D9, D10, D12, D13, D15, D18	800 - 1000 pessoas
D4, D11, D14, D16,	Acima de 1000 pessoas
Total de Entrevistados	19

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro 11 corresponde ao número aproximado de pessoas que compõem a comunidade escolar e são afetados pelas decisões e ações dos diretores. Alunos, pedagogos, professores, técnicos administrativos, porteiros, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, entre outros que fazem a escola ter vida. E é a gestão que cumpre o papel em relação à integração e ao relacionamento entre estes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Segundo Lück (2011, p. 43), é por meio da gestão que é possível “[...] superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes”.

No próximo tópico, apresenta-se um pouco da história e da caminhada dos gestores que fizeram parte da pesquisa.

4.1.2 A direção escolar: uma caminhada com muitos desafios

Para tornar-se um diretor de escola, é necessário ter experiência, formação, dedicação e principalmente aceitar o desafio. A princípio, esperava-se que conhecer alguns aspectos da trajetória dos diretores ajudaria a compreender suas concepções de gestão. Do convite que enviamos por e-mail aos diretores para participarem da nossa pesquisa, constavam algumas perguntas cujas respostas possibilitaram conhecer um pouco de suas trajetórias até assumirem o cargo de direção.

Os diretores entrevistados relataram que iniciaram muito cedo suas trajetórias na educação, uns até mesmo antes de formados. Gracindo (2009, p. 141) reflete sobre a importância de o gestor ser um docente. Segundo esse autor, “o gestor precisa ser, antes de tudo, um docente”. Selecionamos alguns trechos das entrevistas que ajudaram a mostrar esse ponto comum entre os entrevistados:

[...] eu comecei minha profissão de professora em 1997, numa sala de anos iniciais, que na época era séries iniciais, interessante que foi na mesma sala que eu estagiei, com uma professora que na época eu fiz magistério. Depois eu fui pra faculdade e no segundo ano de faculdade eu assumi uma sala de aula, 4ª série, aí eu já passei pela educação infantil [...] (D2).

[...] Nossa, eu comecei muito cedo [...] tinha o trabalho de monitoria dentro do laboratório de EJA [...] e aí nesse trabalho de monitoria, eu acompanhava. Aí paralelo a isso eu comecei já a trabalhar com uma turma de jovens e adultos [...] (D4).

[...] eu trabalhei lá no (nome da escola) por um ano e meio. Trabalhei no (nome da escola) quando eu ainda era estudante da Ufes. Eu trabalhei ainda, estudante da Ufes, pelo Estado, como DT, designação temporária [...] (D10).

Estar na educação há muito tempo traz experiências que podem influenciar na forma de enxergar o fenômeno, ressaltando que é possível que esses diretores mudem suas concepções de gestão ao longo do tempo, modificando-as, ou até mesmo aprofundando uma concepção já existente (MANN; DALL’AIBA; RADCLIFFE, 2007). Há, também, entre os entrevistados aqueles que passaram pelo sistema de educação privado, antes de ir para a esfera pública.

[...] eu comecei minha trajetória como educadora no cursinho, né? Eu trabalhei há muitos anos no (cita a escola) e aí depois eu comecei a trabalhar em outra escola particular, eu também trabalhei mais de seis anos no (cita a escola) em Laranjeiras [...] (D6).

[...] eu passei por uma escola particular, que não fui nem um pouco feliz, a minha identidade, a minha relação não está no privado, eu sempre tive certeza, mas trabalhei na escola particular lá no (cita a escola) em Jacaraípe, porque eu não estava empregada, foi logo quando eu concluí a faculdade, em 2006, fui pra lá pro (cita a escola), e logo que a Prefeitura chamou pra

efetivar eu tive que sair porque eu não era feliz, não era o público que eu sonho, que eu desejo tá trabalhando [...] (D10).

[...] Aí eu fui, conversei lá com a dona da escola e tal, deu certo, aí trabalhei finalzinho de ano com ela, saí da outra empresa que eu estava, fiz um acordo, aí eu falei: Ah, estudei quatro anos, vamos ver, né? Que que vai dar isso. Aí comecei a trabalhar como professora, fiquei nessa escola mais uns dois anos, aí depois eu fui trabalhar no (nome da escola) acho que em 1998 eu já estava no (nome da escola), né? Aí, ali a gente vai pegando experiência e tal, aí comecei a fazer inscrição pra processo seletivo e nas redes, aí já pública, até então, a experiência era só particular (D12).

Algumas experiências trazidas das escolas privadas foram utilizadas para tentar minimizar os problemas na direção da escola pública, como cita um exemplo a entrevistada D6. Ela buscou reduzir o número de faltas dos alunos adotando a “razão do faltoso”, que, segundo ela, consistia na prática de ligar para os pais todas as vezes que um aluno faltasse mais de duas vezes na semana, procurando saber o motivo das faltas. Assim, criava um hábito na família dos alunos de ligarem justificando as ausências, o que levou ao índice de faltas a zero.

[...] Nós vamos criar hábito na família, vamos criar hábito neles, daqui a pouco eles vão tá ligando pra gente pra justificar a falta deles. E aconteceu exatamente isso, certo? Os pais passaram a ligar pra escola. Aí desde então nosso índice de evasão é zero [...] (D6).

Outra atitude herdada da escola particular pela D6 foi instituir a assinatura dos pais no cronograma de provas, de maneira a criar um mecanismo de acompanhamento. Porque, segundo ela, não teria justificativa da família em não acompanhar os alunos nas semanas de provas. Da mesma forma, os professores não teriam argumento de que as notas baixas dos alunos seriam devidas à falta de acompanhamento dos pais. Essa era a forma como ela tentava buscar um ensino de qualidade:

[...] Uma outra coisa que a gente fez também que foi legal, foi instituir o cronograma de provas, né? A gente fazia semana de prova e o cronograma, e a criança só fazia a prova se o pai assinasse o cronograma. A gente mandava uma semana de antecedência e o pai tinha que assinar. Aí tinha uma professora, eu lembro, que na sala dessa professora tinha muita criança com nota baixa, né? Aí ela falou assim: “agora a gente vai ser baba das crianças, vai ter que ficar olhando as crianças, se pai assinou, se pai não assinou”. Eu falei assim: Olha só professora, todas as vezes que a gente senta pra conversar sobre reprovação, sobre ensino, né? As notas baixas, o ensino que está deficiente, vocês jogam pra família, o discurso de vocês é sempre a família, que a família não acompanha, que a família não vê e aí quando a gente pega mecanismos pra família acompanhar, você está reclamando? Eu não tô entendendo eu falei, ou você ajuda a família a acompanhar, porque isso é o mecanismo de acompanhamento. Bom, ou você ajuda a família a acompanhar ou você muda seu discurso e veja que o fracasso não é só a família, certo? Às vezes o fracasso também é a maneira como você está ensinando, certo? Então, vamos fazer diferente? Então, era um argumento que a gente usava, porque eu disse para os pais, eu quero essa escola, uma escola de qualidade, certo? Qualidade. E é isso que a gente está trabalhando, até hoje [...] (D6).

Apesar da diretora frisar que busca qualidade no ensino é preciso salientar que a estratégia adotada por ela não assegura o acompanhamento dos pais em relação à educação dos filhos. O acompanhamento dos pais, que influencia no desempenho dos alunos, não se restringe simplesmente a lembrá-los das datas de provas, mas sim envolvê-los na construção de estratégias pedagógicas, a fim de contribuir com a aprendizagem e a sociabilidade dos alunos. Segundo Colares, Pacífico e Estrela (2009), é necessário sensibilizar os pais para que se envolvam no processo de acompanhamento dos filhos, buscando a integração dos esforços, tanto dos pais quanto da escola.

Apesar de alguns gestores terem vivenciado suas experiências em escolas privadas, assim que tiveram oportunidade buscaram vaga no ensino público. Todos os diretores são servidores efetivos da prefeitura municipal da Serra, pois, além de ser uma exigência do Decreto N° 3175/18, que trata dos cargos de gestão, eles buscavam estabilidade com concurso público, é o que vemos nos discursos a seguir:

[...] Aí em 2013 teve outro concurso, aí eu fiz, também passei, Graças a Deus dentro das vagas e de lá pra cá eu estou nos dois horários, aí sempre na coordenação no (nome da escola) e o outro horário em outras escolas, na verdade minhas duas cadeiras são no (nome da escola) no Centro da Serra, mas sempre fiquei lá a disposição no (nome da escola) [...] (D3).

[...] fiz o concurso da Serra e vim pra Serra. Aí larguei, né? Cariacica, e vim pra Serra como professora e pedagoga, né? Pedagoga demorou um pouquinho mais pra chamar, né? Mas aí depois chamou primeiro o de vitória que eu também já tinha feito o de vitória. Aí comecei a trabalhar como pedagoga em Vitória e aí quando a Serra chamou para pedagoga eu larguei Vitória e fiquei com as duas cadeiras aqui na serra [...] (D4).

[...] E aí me encantei com a história, fiz história, fiz concurso, passei, primeiro concurso já tinha uma química com educação e aí fiquei. Ainda estou na educação, só saio quando houver aposentadoria, cheio de realizações e a onde eu passo eu quero fazer diferença, tento fazer, né? E assim, me encantei com a educação [...] (D5).

Permanecer por muito tempo dentro de uma instituição faz com que os profissionais tenham oportunidade de conhecer outros departamentos, onde, além da experiência, vêm a capacidade de avaliar e analisar melhor a educação como um todo, obtendo uma visão mais ampla. Foi nesse cenário que os diretores, antes de serem gestores, vivenciaram as mais diversas experiências na área da educação, como: coordenação, secretaria de educação (SEDU), secretaria escolar, biblioteca e outros setores da escola.

[...] Eu achei aqui nesta escola (nome da escola) em 2008, foi meu segundo ano de Serra, eu efetivei na Serra em 2007, aí você começa numa escola, vem professor, sai professor e você fica, fica e fica. Depois eu assumi, a

diretora me convidou para a coordenação, assumi a coordenação, o ano assim eu não me lembro e com 02 anos de coordenação veio o processo de escolha de diretor [...] (D2).

[...] na época a SEDU estava sem coordenador de língua inglesa, então, ela (assessora da SEDU) me perguntou se eu gostaria. Porque ela estava fazendo um trabalho que assessoria lá na Sedu, né, e aí falou com o pessoal de mim, né? Que ela conhecida meu trabalho lá na escola particular e aí eles me convidaram pra poder trabalhar lá na Sedu, né? E aí trabalhar na Sedu pra mim foi um aprendizado maravilhoso, sabe? Eu tive a oportunidade de conhecer a fundo, as leis, né? O sistema público como funciona [...] (D6).

[...] eu comecei trabalhando na biblioteca pública, como contínuo, depois trabalhei na secretaria de escola e depois saí da secretaria pra ir pra sala de aula [...] fui coordenador aqui na escola, né? Em outra escola também já fui coordenador. E assim, achei que poderia dar uma contribuição maior. E mais por experiência também, que eu gostaria de passar pela experiência, que assim, a gente consegue avaliar e analisar melhor a educação, quando você consegue entendê-la por um todo [...] (D14).

[...] eu assumi a coordenação na escola [...] já assumi secretaria pra poder ajudar, já assumi pedagogia para poder ajudar, já fui pra cozinha, já fui monitor de sala de aula, porteiro. Já fui conselheiro de escola [...] sou conselheiro do CEME – Conselho escolares municipal de educação, conselheiro do conselho municipal de direitos humanos, sou secretário estadual das escolas dos quilombolas [...] (D7).

Para Souza e Gouveia (2010, p. 177), os diretores têm por tarefa

conduzir as escolas nos seus aspectos administrativos, como o acompanhamento de fluxo escolar discente, a gestão de pessoal (lotação, frequência, avaliação etc.), levantamentos e cobranças de recursos materiais junto aos canais competentes, dentre outros vários trabalhos.

A passagem por diversos setores antes de assumir um cargo de direção proporciona a oportunidade de experienciar diferentes situações do cotidiano de uma escola, o que tende a aumentar o repertório de competências de um diretor. A interação com diferentes realidades possibilita a capacidade de transformação e internalização de experiências, pois pessoas “em diferentes ambientes desenvolvem diferentes formas de enxergar o mundo” (AMARO, 2012, p, 136). Os indivíduos mudam a forma de perceber e enxergar o mundo de acordo com a fase da vida e do ambiente em que estão inseridos. Os indivíduos e o mundo à sua volta estão diretamente ligados por meio dessa experiência, não sendo possível separar a pessoa do mundo em que vive (MANN; DALL’AIBA; RADCLIFFE, 2007).

Cada um dos gestores entrevistados teve uma trajetória distinta até chegar à direção, como também foram diferentes os motivos pelos quais decidiram aceitar o desafio de serem diretores, considerando a complexidade de uma escola. Mas foi exatamente dentro desse cenário que muitos despertaram para um aspecto da gestão escolar: a possibilidade de colocar em prática aquilo que pensa e acredita ser uma escola de qualidade:

[...] E aí eu falei assim: Não! Eu quero, eu quero tentar, né? Fazer, colocar em prática tudo aquilo que eu penso, que é uma escola de qualidade, sabe? Eu sempre pensei que uma escola de qualidade ela perpassava por uma boa gestão, né? Com profissionais comprometidos, né? Aí eu pedi [...] a secretária, que ela me desse essa oportunidade e então ela me deu, então eu fui pra lá, que era um sonho fazer alguma coisa diferente (D6).

[...] Eu quero melhorar a vida dessas crianças, de que maneira? Contribuindo mais ainda e abrindo horizontes para a vida deles. De que maneira? Trabalhando [...] ser diretor não é sentar na cadeira e mandar, é você trabalhar, arregaçar a manga (D7).

[...] quando eu era mais jovem eu tinha o desejo de ser diretora porque eu acreditava na educação, de transformar a educação, passado um período, eu falei: não quero mais ser diretora, só que aí, na Emef “nome da escola” a minha relação com a escola ela vai além de ser um espaço que eu tenho a minha cadeira [...] então é acreditar, eu amo muito o que eu faço, eu amo muito a educação, amo demais. E cada dia que eu fico aqui a mais, a minha família sabe, eu fico a mais, fico porque eu amo mesmo [...] (D10).

A crença de que podem, ao assumirem a função de diretor, transformar o ambiente escolar é compatível com o conceito de autoria organizacional, desenvolvido por Shotter e Cunliffe (2003) e explorado Gorli, Nicolini e Scaratti (2015). Para esses autores, as organizações são continuamente criadas e mantidas pelos seus gestores por meio de suas interações e conversações cotidianas com os outros. Assim, os gestores estão em uma posição privilegiada para construir dialogicamente os ambientes organizacionais em que atuam.

Outros estão na gestão por crescerem em uma família em que o cotidiano da escola era assunto do dia a dia em casa. A diretora (D15) sempre se viu como gestora, por ter vindo de uma família que sempre atuou na área de educação e, de certa forma, sempre se via nesse meio desde à adolescência.

[...] Eu sabia que em algum momento, até pelo meu perfil, que eu entraria na gestão, porque é uma coisa que eu gosto, é uma coisa que eu sei fazer, que eu tenho essa aptidão mesmo, de liderança, organização, é uma coisa que eu tenho consciência, apesar de falhas, mas eu tinha ciência dessa habilidade e eu sempre quis que em algum momento eu tivesse essa oportunidade [...] (D15).

Como temos aqueles que assumiram por “respirarem” o cotidiano do trabalho escolar desde à infância, outros o fizeram por pressão dos colegas:

[...] mas eu não tinha interesse, eu tinha outros objetivos, aí em 2018, forçaram, chamaram, vem...vem...aí ninguém queria assumir, aí eu fiquei com pena de vir alguém de fora, que não conhece a realidade da escola, que não conhecia a comunidade, aí eu acabei entrando, não foi assim ...um desejo de coração, mas, depois que a gente pega, a gente tenta fazer da melhor forma [...] (D3).

[...] Os professores que solicitaram que eu entrasse, né? Já que eu tinha esse trabalho já na escola, já haviam oito anos que eu estava na escola e eles gostavam do trabalho que havia desenvolvido junto com eles, eles solicitaram então, a pedidos deles que eu entrei, foi uma solicitação deles (D8).

[...] a diretora que estava até o final de 2018 resolveu que por motivos particulares não tentaria reeleição [...] Aí perguntou se eu queria. Falei, logo no início que não, lógico que não, quem quer este problema pra vida, que é um problema tá. É um problema. “Não, mas tem que ser alguém que já tá na escola, porque senão a serra manda pessoas de fora e tal, aí é complicado, não conhece a rotina da escola, você já tá aqui há muito tempo” Aí eu peguei, aceitei o desafio, né? Aceitei o desafio, aí fiz todo o processo seletivo [...] (D12).

[...] E aí, os colegas, e ele (o diretor atual) ficaram falando: “Por que você não se candidata? ” Eu falei: “ah, cara! ” Então, para evitar de, havia uma possibilidade de ter uma ex-diretora se candidatando e a gente tinha medo que chegasse ali, pô, voltar aquela pessoa. Então, eu peguei, me candidatei, mais por conta dos colegas e do que eles falaram: Oh, se candidata que vai dar certo, a gente vai dar apoio, coisa e tal. Do que fatalmente eu ter uma ambição e de querer ser diretor [...] (D16).

Para alguns, a ideia de se tornar diretor veio da ligação afetiva à comunidade da qual faziam parte:

[...] mas foi pela minha vivência, né? De comunidade, de igreja, foi por essa história de vida que eu não tive nenhum bloqueio [...] não tenho problema nenhum de aproximar as comunidades, de ir nas casas, de visitar, de abraçar, de tomar café, então, isso tudo foi muito bom pra eu começar [...] Aí eu acabei ficando a maior parte do tempo na direção, do que dando aula (D5).

[...] a minha relação afetiva com o bairro é muito grande por eu morar na região e muitas pessoas aqui desse bairro eu dei aula quando eu ainda estudante da Ufes, eu dei aula pra eles lá no (nome da escola), e eu acabei criando essa relação com o bairro mesmo sem estar dentro do bairro, a maioria dos meus alunos da EJA no (nome da escola) eram moradores de (nome do bairro) [...] (D10).

Para outros, a direção veio a partir de uma indicação do conselho de escola, por solicitação da comunidade ou até mesmo por indicação do secretário:

[...] foi um acaso ser diretora, porque na verdade eu nunca tive esse objetivo, sempre exerci muito a liderança, mas nunca almejei ser diretora [...] A associação de moradores me liga me informando que eu seria indicada novamente para retornar para (escola que trabalha), que eu me preparasse, porque a Sedu ia me ligar [...] ? Então, a gente tá aqui de novo [...] (D11).

[...] Na primeira vez fui indicado, né? E depois eleito, entendeu? 15 anos numa comunidade, que é a comunidade de (nome do bairro), sempre eleito, né? E depois foi, quando terminou, eles demoliram a escola para construir uma nova e aí me convidaram pra ser diretor na escola em (nome do bairro), que estava tendo problema, né? Eu fui pra escola de (nome do bairro) e lá também fui eleito mais quinze anos. Toda vez tinha eleição, né? E é uma coisa que eu gosto, né? Aí o prefeito e o secretário perguntaram quem é que vai se candidatar a diretor? Aí muitos: “eu não quero” “eu não vou”. Aí eu falei uma coisa: “Secretário, vou explicar uma coisa pra você: Se tiver uma escola vazia, não me chama, porque se você me chamar, eu vou.” É uma coisa que eu gosto. E vim agora pra (nome do bairro). (Nome do Bairro) teve eleição e não teve candidato a diretor, né? Aí eu acho que ele lembrou, vou chamar aquele cara porque ele aceita (D19).

As diversas formas de se tornar diretor de uma escola pública trazem uma diversidade de interesses e opiniões, onde o gestor acaba vivendo uma certa dualidade de posicionamento, pois mesmo sendo o responsável pela gestão, onde precisa cumprir

leis e imposições feitas pelo sistema educacional, ele também necessita atender aos interesses de toda comunidade escolar: os docentes, os pais, os discentes, os líderes comunitários, entre outros (PARO, 2010; 2016). Em uma de nossas entrevistas foi feito a seguinte declaração:

Olha, você tem os dois lados da moeda, não vejo que temos um modelo ideal, vejo que temos dois modelos. Quando indica diretor, não é o que o diretor quer, mas o que a sedu quer, certo? Então quer dizer, aí você já cortou qualquer gestão democrática desse assunto, porque você não vai ter uma Sedu ouvindo, vai ouvir por ouvir, porque a secretaria vai ouvir ordens da Sedu. O outro a prefeitura quer uma eleição...e eleição o que acontece? O diretor faz o que a comunidade quer, para ele ficar com a imagem boa pra comunidade e a comunidade mantê-lo aqui [...] (D7).

É comum os diretores cederem às vontades de alguns funcionários, líderes comunitários e até mesmo ao órgão central, a fim de aproximar aqueles que em algum momento se opuseram à sua eleição ou ao trabalho que vem executando. A ideia é conquistar espaço dentro da escola, mas isso pode influenciar de forma considerável a sua gestão. É preciso que o gestor tenha uma postura democrática, dentro desse contexto complexo, onde se crie uma conexão entre o poder público, o coletivo escolar e ainda a população local, para que todos estejam engajados para garantir a um processo educativo de qualidade. Essa postura do gestor requer muito empenho e dedicação nas tarefas do dia a dia. Abaixo apresentamos um quadro síntese dos diversos motivos e maneiras que os tornou gestores, o que caracteriza o seu espaço de atuação.

Quadro 12: Motivos para tornar-se gestor.

Motivos para tornar-se gestor	Diretor(a)
Por vontade própria/ por acreditar na educação/ensino	D6, D7, D9, D10, D14, D17
Por incentivo familiar	D15
Por incentivo dos Colegas de trabalho ou outras pessoas	D1, D2, D3, D4, D8, D12, D13, D16
Por ligação com a comunidade	D5, D10
Por indicação do conselho e/ou secretário de educação	D11, D19
Total de Entrevistados	19

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.1.3 A gestão escolar: o que fazem os diretores

Foram abordadas nas entrevistas algumas questões que se relacionavam com as principais atividades da gestão escolar. As respostas apontaram para diversas atividades ligadas à administração de recursos, tanto econômicos, físicos e humanos da escola, quanto pedagógicos.

É preciso salientar que não só os princípios democráticos levam a pluralidade à gestão escolar. O cotidiano da escola é repleto de imprevistos e desafios de diferentes ordens. É preciso lidar com interesses conflitantes da comunidade escolar, com a violência dentro e fora da escola, com o compromisso dos docentes e dos alunos, com a participação da comunidade, e ainda com todas as questões burocráticas e financeiras da escola, se deparando muitas vezes com situações desconcertantes e inesperadas.

Os diretores são os que coordenam, organizam e gerenciam todas as atividades da escola, sendo auxiliado por uma equipe técnica e administrativa, onde todos devem atender “[...] às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade” (LIBÂNEO, 2018, P. 108). Tentar atender aos órgãos superiores e, ao mesmo tempo, a comunidade escolar os faz a lidar com problemas de toda ordem:

[...] Eu faço tudo, é pedagógico, é administrativo, eu gosto de participar do pedagógico, que eu tenho diversas ideias. Eu chego para o professor de matemática aqui e falo: Faz história em quadrinho, vamos trabalhar a parte prática. Mas assim, eu deixo a critério do professor, e deixo o pedagogo trabalhar, mas a ideia eu posso lançar. Ou na parte administrativa, eu chego aqui com o colega, eu trabalhei muito ajudando a secretaria de escola, ajudando o pedagógico. Essa parte toda eu compreendo, eu tento ajudar a fazer as tarefas aqui dentro da escola. Porque eu quero fazer o melhor, eu quero fazer um atendimento, eu quero dar condições de atendimento ao meu secretário, ter um lugar, que ele é sozinho, ou tentando criar essa questão de informatizar, não só a secretaria, mas também a sala de aula, o pedagógico. Como eu falei pra você, eu sou um cara que gosta de tentar mesmo, em todas as áreas, não fico só em uma e outra não (D7).

Mas assim, a gente acompanha, por exemplo, o pessoal de apoio, geralmente é pelo coordenador, que é função dele, né? Acompanhar a parte de limpeza, de apoio. Mas não, tudo assim, é o diretor, eu que faço os acordos, eu que vejo limpeza, eu olho o banheiro. Olha eu participo de tudo, dê do porteiro, do apoio, do processo didático, eu participo de tudo, e eu acho que é isso que tem contribuído, esse suporte todo às equipes da escola tem contribuído para esse resultado (D5).

[...] eu faço tudo. Eu assim, eu gosto de participar de tudo, eu faço da matrícula ao atendimento ao aluno, atendimento à família, eu busco a participar de tudo, de verdade. [...] Mas assim, eu me envolvo na limpeza da escola, eu me envolvo na questão pedagógica, que eu tô atenta, porque eu acho péssimo, ir numa reunião de Sedu e me perguntar as coisas e não saber responder ou você ler um papel. Então, eu gosto de saber tudo que tá acontecendo, pra quando eu falar, mesmo que eu leio o papel, eu posso explicar, que eu tenho a propriedade pra explicar. Então eu sei o aluno que está sendo matriculado, eu conheço a família, o professor que chega pra dar aula, eu converso com cada um deles, eu falo como que é a escola, eu explico [...] (D10).

Segundo Libâneo (2018), é o diretor que desempenha a gestão geral da escola, isto é, tudo que esteja relacionado com as funções administrativas, tais como a parte

financeira, estrutural, os recursos materiais e humanos. As falas dos diretores apontam nessa direção.

[...] Olha, além da parte administrativa, que é toda aquela parte assim de capitalização, de compras, de verificar estrutura da escola, de estar mexendo com a parte financeira [...] aí tem também essa parte de secretaria, que é a parte de matrícula, rematrículas, transferências, todos aqueles documentos, tem a parte das terceirizadas da escola, ASGs, porteiros, vigilantes, merendeira é tudo terceirizada, também tem que dar um apoio, então assim, tudo isso (D3).

[...] E não para, tem o período de compras também, você tem que fazer, parou por um tempo, a própria Sedu, ela pediu que não comprasse nada até que eles liberassem, aí liberaram normalmente. Agora recentemente deu um defeito na geladeira, aí eu precisei de ir lá comprar o motor da geladeira. E essa coisas, e surge muitos problemas com a escola parada, principalmente aquele vazamento, pessoas da comunidade que costumam invadir a escola, outro dia mesmo nós pegamos alunos que estavam dentro da caixa d' água, por que tem uma caixa d' água que é pra banheiro e a intenção é usar na horta, que uma Asg está ajudando a criar uma horta aqui na escola e a água sai lá dessa caixa d' água, aí eles entram ali e acabam quebrando cano, boia, e água que tem que desligar que vem da rua e tem o desperdício. Então está tendo muito essas atividades aqui. Tá tendo que enviar as atividades para a gráfica, que não estão sendo feitas na escola, aí eu tenho que ir lá buscar dependendo da quantidade. A escola não está parada, né [...] (D9).

Às vezes, esses diretores se sentem como síndicos, pois precisam olhar desde a torneira que está pingando até os serviços de banco. Por vivenciar esta realidade eles se preocupam em gerenciar de forma responsável os recursos financeiros.

[...] Então, assim, a tesoureira, os conselheiros fiscais, acompanham mais mesmo essa parte do financeiro. Mas, o grosso, quem faz, sou eu. É ir ao banco, pagamento, orçamento. Então, é muita coisa assim voltada para o diretor. E tem a questão dos documentos, né? Que a gente tem que ler, assinar, rever, fazer reunião, tem a questão da comunidade, dos pais que a gente sempre tem que estar dando uma satisfação do trabalho, verificando o que que a gente pode estar ampliando os atendimentos (D15).

[...] Então são esses cinco segmentos que compõem o conselho de escola, né? E a gente assim, gerencia o dinheiro que chega direto numa conta, né? E a gente trabalha, junto com o conselho de escola, o conselho fiscal, busca, reúne, toma decisões, define se vai investir, se não vai, o que vai comprar, quais são as prioridades, se tem que comprar materiais de limpeza, os materiais expedientes a gente sempre compra (D18).

Eles têm certa preocupação com a transparência e desenvolvem um processo frequente de prestação de contas, um processo burocrático que consome muito tempo da gestão.

[...] Coisas que a Sedu manda, né? Coisas pra nós fazermos, conta, fluxo, a parte financeira, né? Que hoje os presidentes de conselhos têm que ser os diretores, né? E a gente presta conta de tudo pra conselho de escola e vários profissionais da comunidade em geral, né? Então, essa parte administrativa ela consome muito nosso tempo [...] (D6).

[...] Na parte administrativa trabalha mais, nós temos o recurso, e com isso a gente tem que ir pro conselho de escola, que tem o diretor que sou eu, como

presidente lá, a gente tem tesoureiro e conselho fiscal e o representante de todos os segmentos [...] (D18).

A preocupação dos diretores não fica só na prestação de contas dos recursos disponíveis pelo sistema educacional, mas também com a escassez desses recursos, que por vezes, para tentar resolver o problema com os recursos financeiros, os diretores utilizam a mão de obra e os recursos disponíveis da própria comunidade

[...] gente quem puder ajudar com o que pudesse...se for pedreiro, se for não sei o quê, mas ajuda...bota o nome na equipe que quando eu precisar eu ligo, pra eu economizar, porque se o cara for lá trocar uma pia pra mim e não me cobrar nada, já é 100, 200 reais que estou economizando [...] (D1).

[...] Eu tenho vários momentos, mas um momento que me deu muita felicidade, foi o momento que a gente tinha um lixão gigante do lado da escola e eu chamei a comunidade pra poder me ajudar a tirar aquele lixão para gente fazer um jardim lindo, a gente fez um jardim lindo...lindo, quando nós fizemos o jardim [...]eu fui lá, assim, vai dar trabalho, mas vamos lá, não é uma coisa de um dia pro outro. Fui no horto da Serra e peguei umas 100 mudas mais ou menos, que aqui o lugar é grande, pega uma quadra inteira, eu peguei umas 100 mudas de plantas e aí eu pedi para os pais trazerem pneu, tinta e pra trazer planta também, flores, essas coisas. Eles trouxeram, mas tinha tanta, mas tanta, mas tanta que sobrou, e no final todo mundo entrou no meio, os pais, os alunos, todo mundo se sujou, a gente tirou um monte de foto, também tenho fotos disso, e aí no final ficou muito mais bonito do que eu imaginei, então eu vi que realmente se não fosse a ideia primeiramente, a ideia nossa, segundo os pais ajudarem, a comunidade, o líder comunitário trouxe umas 10 pessoas no mínimo, que nem eram dali, ele chamou pra tirar o lixo, pra ajudar [...] (D1).

[...] nós trouxemos personalidade pra escola, a Elisa Lucinda ela esteve aqui na escola, levando um pouco de poesia, de literatura, foi muito importante para os alunos. Essa praça aí, a gente começou a reformar, porque a gente não tinha nenhum espaço verde na escola, nenhum. Simplesmente zero. Esse espaço aí, todos esses meninos são alunos, eles vieram nos ajudar no sábado [...] a gente também chamou o pessoal da equipe de manutenção da igreja católica que tem perto da escola aqui. Eles vieram nos ajudar a construir uma horta pros alunos. Nesse local acontecia o uso de drogas nos finais de semana [...] (D13).

O recurso financeiro é um item que preocupa a gestão da escola, uma vez que precisa seguir as regras das secretarias de educação, que no caso são suas mantenedoras. A lei LDBEN 9.394/96 teve o cuidado de descrever, do Artigo 68 ao 77, as possíveis despesas com educação e a utilização dos recursos financeiros, destacando a prestação de contas como um procedimento constante e acompanhado por todas as instâncias, artigo 77, inciso IV, destaca: “prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos” (BRASIL, 1996). Segundo Lück (2000), não “basta assumir uma responsabilidade. É preciso dar conta dela e prestar conta à sociedade do que é feito em seu nome”. Isso quer dizer que os gestores devem deixar claro o que pretendem e o que fazem com os recursos disponíveis para a escola, conforme destaca Libâneo

(2018, p.96) “autonomia, participação, democracia não significa ausência de responsabilidades”.

Mas as atividades administrativas e financeiras da escola não são as únicas atividades que ocupam os gestores. Eles cumprem o papel de acompanhar todo o trabalho pedagógico, contando com a equipe técnica para que as atividades de coordenação e orientação educacional sejam desempenhadas da melhor forma possível. Isso é relatado em algumas entrevistas:

[...] E a parte pedagógica, né, que é uma parte também que já era mais a minha área, né, que é a orientação, acompanhamento. Além de todos os processos também que tem na escola né? Plano de ensino, eu que sou bem, né? Sempre que dá, eu sempre tô olhando as atividades, tô fazendo esse acompanhamento, a gente faz discussão. A gente já fez várias discussões de formações sobre currículo [...] (D4).

[...] Eu não fiz pedagogia, então assim, entender o pedagógico é a parte mais complicada pra mim, eu aprendo muito com as pedagogas e eu me envolvo muito, porque tudo na escola é pedagógico, desde o bebedouro até o portão de entrada é a partir da leitura pedagógica, então assim, eu me envolvo bastante, eu aprendi muito com as minhas pedagogas, então essa parte aí eu sempre tô junto, com as reuniões [...] (D2).

A parceria do CTA (Corpo Técnico Administrativo) com os diretores, no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, fica evidente em seus depoimentos. A necessidade dessa parceria ficou ainda mais perceptível com a pandemia. Diante do atual cenário, o ensino remoto virou uma realidade no trabalho educacional. Isso fez com que novas metodologias de ensino fossem adotadas, demandando uma mudança drástica na parte pedagógica e, conseqüentemente, exigiu dos diretores um engajamento muito grande com os pedagogos, de maneira a prover toda a infraestrutura tecnológica necessária.

[...] eu não caminho sozinha, eu não consigo fazer, algumas ações que eu tenho que tomar decisão e tenho uma certa dúvida, a equipe de gestão, as três pedagogas, os três coordenadores hoje são o meu olhar também. Olham junto comigo como um todo, então eu não consigo, não dá pra pensar e fazer sozinha em muitas questões. Em outras questões você tem que tomar uma atitude e fazer, mas sempre comunicar, sempre conversar, sempre deixá-los a par de tudo que tá acontecendo, fica muito transparente. A nossa relação enquanto escola, as nossas ações enquanto escola, enquanto equipe de gestão é muito transparente, é um colaborando com o outro mesmo, a gente conversa bastante, a gente briga também, mas no final nós entramos ali num acordo e é o que mantém assim nessa gestão, senão...é o que me auxilia [...] (D2).

[...] esse período de pandemia, eu tenho ficado por conta de formatar as atividades, participar das reuniões pedagógicas, nem todas eu consigo pois são três turnos aqui, né. Então, quando tem a necessidade maior da minha participação, os pedagogos conversam comigo para organizar essas atividades. Ainda bem que eu tenho uma equipe aqui que ajuda muito, o CTA [...] com a ajuda deles, ficou uma tarefa assim, mais tranquila, não vou dizer

que ficou fácil, mas ficou mais tranquilo por conta disso. Que se tivesse sozinho aqui já tinha pedido demissão já (D9).

[...] E outra coisa também que a gente faz, sempre que tem algum documento, que vem da Prefeitura, a gente socializa com os professores, com toda a equipe escolar. Quando precisa de sugestão, junta todo mundo, vamos fazer uma reunião, né? Que seja assim, de onze e meia a meio-dia, ou de cinco e meia dezoito horas, uma reuniãozinha rápida, pra estar socializando. Isso aí faz parte da gestão democrática. Então como a nossa a Prefeitura é o regime da gestão escolar é o regime de gestão democrática, então a gente tem que manter isso [...] (D12).

[...] a equipe que já era boa, ficou muito melhor. Então, assim, eu tenho esse suporte que se eu não tivesse, né, seria muito mais difícil, e tá indo, um dia de cada vez, porque não tem, eu não tenho como planejar o amanhã, a gente faz reuniões online, estuda online, eu sinto muita falta do presencial (D17).

Diante desses relatos, pode-se perceber que os diretores estão totalmente envolvidos com o trabalho didático-pedagógico. Krawczk (1999) afirma que é justamente no alcance da descentralização da área tanto pedagógica quanto financeira que está vinculado o grau de autonomia da escola.

Outro papel da gestão escolar é a integração e a relação com a comunidade escolar. Para Almeida e Silva (2017, p. 132), o “sucesso da escola não depende somente dos fatores pedagógico, administrativo e financeiro, mas de um conjunto, das relações humanas responsáveis por seu funcionamento”. Assim, torna-se imprescindível uma boa relação entre os diretores e os membros da comunidade escolar e são eles os responsáveis pelo diálogo e pela mediação, tornando a escola um espaço acolhedor.

[...] é aquela questão assim, no papel você planeja, você pensa uma coisa de determinada maneira, mas como aquilo sai, né? E como aquilo repercute, né? E qual o relatado real daquele planejamento seu? Às vezes fica fora daquilo que você tentou. E aí você precisa ter a comunidade ali trazendo como está o andamento das coisas, né? Qual é visão que está tendo da escola, pra gente poder ir se reorganizando, se remodelando, não pra virar refém de comunidade, nem pra ficar refém de ninguém, mas pra realizar as ações com foco realmente no aluno que é o principal, né? Pra que ele possa tá ali dentro e ter uma garantia de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade [...] (D8).

[...] A gente tem que ter esse diálogo. Sabe, esse diálogo é importante, até mesmo pra você se consolidar, né, quando você tem que tomar alguma decisão, alguma atitude, você precisa do apoio de todo mundo, você precisa que todos estejam com você. E pra que todos estejam com você, você tem que ser transparente em tudo [...] (D11).

[...] Eu acho que a consulta a comunidade, eu acho que a comunidade é tudo, não a comunidade do bairro. A comunidade escolar que eu falo. Eu acho que é o principal. É você ouvir, você dialogar com a comunidade escolar, né? O principal é esse. Eles trazerem ideias, porque, às vezes, vocês não tem o olho em todo lugar, você não consegue ter a noção ampla, de todos os segmentos. Olha, eu como diretor, eu não consigo estar dentro da sala de aula, então, quem vai trazer isso pra mim? O aluno e o professor, né? Como o aluno tá respondendo em casa, aí não tem como a gente saber, aí os pais que vem dar esse retorno pra gente. Esse diálogo que a gente tem, essa consulta, eu acho que é o essencial (D14).

[...] Sempre dialogar com a comunidade, falar sobre o que que a escola tá precisando, se nós precisamos disso, né? Que realmente, naquele momento, que às vezes é um desejo meu, mas não é da comunidade (D16).

[...] por exemplo, quando tem algum professor que não agrada algum aluno, alguns alunos, a gente pergunta a opinião desses pais: “olha, o que seus filhos acham desses professores? Porque a gente tá tendo tal reclamação”. Então, assim, é o conselho, as quatro pessoas dentro da comunidade, elas são tão participativas que a gente, tipo assim, criou um vínculo de amizade. Então, assim, a gente conversa muito, não é bem uma reunião de conselho, mas que eles dão a opinião deles e que no final, assim, faz a reunião bonitinha, né? Como tem que ser feito. Mas o principal que eles participam são na tomada de decisões de dentro da escola. E, assim, se eu acho que tem algo que eles poderiam participar mais? Hoje eu acho que não, não consigo te falar assim, porque, acho que tudo que eles participam, eles já participam tão bem, que não estou vendo nenhuma outra ideia para inseri-los, pensando assim [...] (D17).

Os espaços para os diálogos são, por exemplo, nas reuniões de pais, nas reuniões do conselho de escola, em um SAC onde a escola abriu espaço para reclamações, opiniões e sugestões, nos eventos, nas formações de professores ou até mesmo tomando um cafezinho com os terceirizados, com o objetivo de manter um diálogo aberto e reflexivo, captando as ideias e aproximando toda a comunidade escolar. Isso os leva a um constante “vir a ser” pois o gestor fica diante de situações emergentes do cotidiano. Essas situações evidenciam o caráter processual-relacional da gestão, que envolve múltiplos atores (CUNLIFFE, 2001, 2014; WATSON, 2005; SHOTER e TSOUKAS, 2014; POUBEL e JUNQUILHO, 2019)

Em síntese, é possível perceber que os diretores fazem de tudo um pouco, suas atividades estão ligadas à administração de recursos financeiros, acompanhamento dos trabalhos pedagógicos e ainda à preocupação com a integração e os relacionamentos com a comunidade escolar. Um trabalho emergente e dinâmico devido a imprevistos do cotidiano escolar (LÜCK, 2011; CUNLIFFE, 2014). Essas atividades exercidas pelos diretores fazem com que se deparem com problemas e desafios no dia a dia da escola. Desta forma apresenta-se, no próximo tópico, algumas dessas dificuldades enfrentadas pelos diretores.

4.1.4 Os problemas e desafios da gestão escolar

A gestão escolar é um desafio constante que depende do encaminhamento e organização dos diretores para enfrentar os obstáculos do cotidiano. Buscamos observar as situações que os gestores enfrentaram e o que eles sugeriram para superar esse cenário complexo.

Os diretores entrevistados citam que um problema constante enfrentado por eles é a infraestrutura das escolas. São espaços físicos que necessitam de manutenção e de melhores condições para utilização. Para eles, o tamanho da escola é desafiador, não há um dia que não existam problemas diferentes. Mas, para resolver esses problemas, eles dependem de investimento que é uma responsabilidade atribuída à prefeitura.

As escolas recebem recursos da prefeitura, que permitem fazer alguns reparos, mas as reformas maiores de manutenção precisam ser executadas pela própria prefeitura, destinando recursos específicos para isso. Muitas vezes a escola precisa ter criatividade para resolver seus problemas de infraestrutura: transformando espaços destinados a laboratórios e bibliotecas em salas de aulas; fazendo a biblioteca itinerante com carrinhos de mercado; providenciando ar-condicionado para as salas de aulas. A falta de equipamentos também engessa e paralisa o trabalho de toda escola, atrasando o desempenho profissional por falta de condições estruturais. É o que podemos observar nos relatos desses diretores:

[...] temos um anexo, fora do prédio da escola, nesse anexo nós temos salas isoladas, salas quentes, salas muito ruins, esse é um desafio, lidar com isso todos os dias, sabendo que não temos condições de resolver porque isso não parte da gente, isso tem que ser uma construção da prefeitura, ampliar a escola, esse é um grande desafio pra nós, todos os anos (D2).

[...] é a questão da infraestrutura. A gente não tem uma quadra. Por exemplo, a gente não consegue reunir a comunidade como um todo num momento só, a gente tem que tá fazendo em dois momentos (as reuniões) [...] A mesma coisa em recreio, eu até concordo que a gente tenha que fazer dois, porque eles são menores, mas se eu tivesse um espaço coberto lá, eu poderia fazer um grupo aqui dentro, outro grupo lá fora, fazer um rodízio e ter meus professores todos interagindo juntos (D11).

[...] A gente faz biblioteca itinerante, fizemos com carrinho de mercado. Fizemos os carrinhos volantes. Um carrinho volante pra cada aula, aí a gente faz uma escala, tal, tal, tal. Mas a gente tinha aqui um espaço que era uma sala do tamanho de uma sala de aula, que era uma sala de ciências, um laboratório de ciências. E a Sedu questionava que não, eu poderia levar os alunos pra lá, principalmente alunos dos quintos anos, seria interessante interagir com laboratório de ciências, e tal, e tal, e tal. Só que Laboratório de ciências, ele não era adequado pra nossa faixa etária. Tá, ele era adequado pra faixa etária do sexto ao nono ano. Era totalmente fora do nosso formato. E aí, a gente começou a pleitear a nossa biblioteca, conversamos, conversamos. A gente tem espaço, porque se vocês não quiserem assumir o custo da reforma da sala, a escola assume. Mas isso não é (a diretora) não, isso é EMEF junto com o conselho de escola com toda comunidade. Nós conseguimos, conquistamos, porém, com recursos próprios da escola, tá? A Sedu apenas, tipo: a gente autoriza a modificação do espaço (laboratório em biblioteca), mas a escola assume o ônus dos serviços (D11).

[...] Equipamento que quebra. É uma internet que as vezes fica uma semana sem. É uma máquina de xerox que quebra uma peça, demora uma semana pro técnico ir consertar. Então, essas coisas elas atrapalham o andamento do serviço [...] (D12).

Para resolver ou minimizar esses problemas estruturais, os gestores disseram ser necessário um olhar mais cuidadoso do poder público para as escolas, a fim de tornar esse espaço mais aprazível para os alunos, fazendo com que os alunos queiram e gostem de ir à escola. Outra solução dada é se espelhar em experiências boas, bons exemplos que deram certo e refletir isso para a escola.

Outro obstáculo apontado pelos diretores entrevistados está ligado à gestão de pessoas, especialmente quanto à dificuldade de relacionamento e aos aspectos de execução das funções. Uma das diretoras entrevistadas relatou que, mesmo falando com jeitinho, algumas pessoas se recusam a fazer determinados trabalhos. Mas a forma como ela fala com a equipe é o que faz toda diferença para conseguir convencer a execução das tarefas.

Outros diretores utilizam de outras formas para conseguir ser atendidos pelos professores. Fazem valer a função de diretor e expõem as regras do jogo. Também têm a dificuldade de relacionamento com os pais e com os professores, sendo necessário esclarecer para a comunidade como funciona o ambiente escolar, que cada escola é única. Isso é fundamental para superar certa apatia. Às vezes para não deixar um pai irritado ou um funcionário irritado, o diretor acaba aliviando um pouco.

[...] o que dificulta a gestão são algumas pessoas [...] tudo que você fala vamos fazer alguma coisa, como agora. Ah vamos fazer a formatura do Proep, vamos fazer a carinha do leão, vamos fazer uma medalhinha para a criancinha. 'Ah, eu não vou cortar', entendeu? Aí eu vou, com todo aquele jeitinho: Poxa, vamos fazer e tal, não custa, ela (a criança) vai ficar tão feliz. Então tá bom, eu faço uma metade e você faz a outra metade. Eu faço desse jeito. Eu acho que facilita também a forma como eu falo com eles, mesmo se alguém for agressiva comigo, eu não sou agressiva com a pessoa [...] (D1).

[...] como toda escola temos o problema de relação mesmo, dos profissionais, essa questão de gestão de pessoas não é fácil, lidar com o funcionário público, professor, não é fácil, é um grande desafio todos os dias e a falta de profissionais também (D2).

[...] eu não gosto de usar de autoritarismo, nunca gostei, pra mim é sempre no convencimento, né, que a gente trabalha. Mas tem horas que você precisa usar da posição e das regras do jogo pra poder você fazer, entender que a escola é um todo e eu não posso prejudicar o grupo inteiro porque um indivíduo, né? Acha que por ele ser efetivo, ele tem mais direitos do que o outro[...] A coisa mais difícil é você lidar com o professor [...] (D6).

[...] descobri que é muito trabalhoso, muito trabalhoso, principalmente no tocante de lidar com pessoas. Todo mundo quer atenção, todo mundo quer falar dos problemas, todo mundo acha que o problema dele é maior do que o do outro e todos querem ter razão. Ninguém quer ser contrariado [...] (D12).

[...] na verdade, às vezes é o ego de algumas pessoas. Os professores às vezes se irritam com a fala de algum pai, e precisa saber que o pai não tem o mesmo conhecimento que a gente tem, a gente também não tem o mesmo conhecimento que o pai tem do aluno em casa [...] (D14).

Além da dificuldade de relacionamento com pessoas é citada a insuficiência de recursos humanos, além da rotatividade de pessoal. Todos os anos acontece a renovação de professores, por serem contratados, e assim reinicia todo processo de adaptação. Segundo eles, todo ano é um recomeço:

[...] precisa ampliar o número de profissionais, coordenação, de pedagogos por turma, precisa repensar o número de alunos em sala de aula, principalmente da alfabetização, é muito difícil um profissional, um professor do 1º, 2º e 3º ano alfabetizar 25 alunos, eu acho muito[...] nós respeitamos a resolução de 25 alunos em sala de aula, mas eu conheço escolas que o alfabetizador está com 30 alunos em sala de aula, 28 – 30 alunos, é preciso rever as questões das leis (D2).

[...] Eu acho que o que atrapalha muito a gestão, é essa descontinuidade de profissionais na escola, certo? Porque quando você tem que refazer toda uma prática, ensinar toda uma prática da escola pra sujeitos novos, né? Você perde muito da essência, que até a pessoa pegar o jeito que a escola trabalha e eu acho que isso atrapalha muito o que a gente faz, porque a descontinuidade é muito ruim [...] (D6).

[...] Outra coisa complicada, complexa, é a troca contínua. Todo ano você tem um grupo novo, isso dificulta também, porque quando você inicia um processo de construção, no ano seguinte ele já se rompe e aí vem um novo grupo [...] (D8).

[...] A troca de profissionais ano a ano isso dificulta muito o trabalho, né? Parece que a gente tá recomeçando a todos os anos, entende? [...] eu preciso de uma secretária pra eu voltar a ser diretor. Eu preciso de auxiliar de secretaria pra eu me envolver em outros processos (D13).

Duarte, Augusto e Jorge (2016) falam dessa rotatividade e dessa falta de recursos humanos, que são resultado dos precários contratos de trabalho e dos baixos salários dos professores. Isso leva a uma sobrecarga de trabalho e um aumento das responsabilidades do diretor dentro da escola.

Para a solução dessa rotatividade e falta de recursos humanos, os diretores sugerem a ampliação do número de profissionais e até uma mudança na legislação que permite até 25 alunos em sala de aula, para não sobrecarregar os professores e melhorar a qualidade do ensino, como também citam salários mais atrativos para que os profissionais permaneçam interessados em trabalhar na educação.

Outro grande desafio é fazer com que a comunidade escolar seja participativa. Quando perguntamos quem deveria participar da gestão da escola para que ela seja de fato considerada democrática, as repostas foram unânimes. Afirmam que “todos” devem participar, da diretoria ao porteiro. Segundo Lück (2011), na gestão escolar existe o reconhecimento da importância da participação das pessoas, de forma consciente e esclarecida, sendo muito importante que haja pensamentos diferentes e

divergentes, mas que seja com respeito. Só assim será possível a busca, em conjunto, por soluções de problemas que a escola já tenha ou que possa vir a ter.

Quando perguntei como a participação acontecia, foram citadas as assembleias do conselho de escola com representantes de cada segmento, os grêmios estudantis, os líderes de turmas, entre outros. As reuniões aconteceram inclusive no período de pandemia:

[...] agora nós estamos ouvindo a família, nós fizemos na semana passada uma reunião de escuta as famílias sobre a situação atual, sobre a pandemia, a questões com as APNP's e o retorno as aulas presenciais [...] (D2).

[...] nesse período de pandemia que começou em março (2019) , a gente se reuniu com o conselho de escola umas três vezes só através de vídeo chamada, mas eles têm um pouquinho de dificuldade, então acaba que não aparece todos, [...] mas tem gente que gosta, que faz questão, que cobra, que faz questão de estar ali em todas as reuniões, de estar no conselho de classe, de estar no conselho de classe final, então assim, a participação deles é dessa forma, através de planejamento de reuniões (D3).

[...] A gente instituiu aqui o Grêmio em 2018, aliás, ele foi instituído em 2016, né? E aí ficou um pouquinho e em 2017 a gente retomou, e aí a gente conseguiu fortalecer. Então, assim, são garantindo os espaços das pessoas de discussão, pra que as decisões que fossem tomadas, que fossem direcionadas em relação à escola [...] (D4).

[...] A gente adota a participação nas reuniões de conselho, uma mensalmente em reunião de conselho, né? Assembleia de Pais, eu sempre oriento pra que convoque, mas nós temos uma dificuldade muito grande pra convocar a assembleia de pais é que as pessoas não querem participar, mas sempre, pelo menos uma vez ao ano é convocado a assembleia de pais, que eu tô aqui a um ano e dez meses, e ano passado teve uma reunião de pais e a gente conversou, e reunião semanalmente do conselho, e sempre que possível sempre tem reuniões com o corpo docente pra discutir as demandas da escola e as decisões da escola [...] (D10).

Mas o maior desafio encontrado pelos gestores era fazer com que essa participação e envolvimento das famílias fossem efetivos, pois em muitas situações eram prejudicadas pelas condições socioeconômicas as vezes por desconhecimento da importância da escola, pela dificuldade por motivos de trabalho ou até mesmo por tempo (PARO, 2016). Tudo isso é citado como limitação à participação:

[...] Juntar todos, é uma coisa que, infelizmente, é muito difícil [...] no dia a dia, o desafio é criar um horário que todos possam participar, quanto mais gente tem, mais difícil é, então tem que trabalhar pra isso, para tentar minimizar o impacto de ter poucos participantes, mas com todos participando (D7).

[...] A gente tem muito avó lá que cuida das crianças. Então, como são assim, pessoas mais idosas, elas as vezes têm dificuldade de ir até a escola pra ver que que tá acontecendo. Ela não teve uma, ela não estudou em escola, então ela não sabe da importância daquilo pro neto. Então, ela deixa meio que de lado. Outro problema também é que mesmo aqueles, que são criado pelo pai, mãe, coisa e tal, ele sai muito cedo pra trabalhar e volta muito tarde. Então, eles não conseguem tá no horário escolar lá, mesmo que a gente avise. Olha,

você tem direito pela lei federal, ao faltar um dia, eu chegar atrasado no seu trabalho, por conta, mas eles, um, eles têm medo de perder o emprego (D16).

[...] O que eu acho que dificulta é essa ausência. Às vezes, a falta da participação deles mesmos, por causa da demanda do tempo, mesmo a gente tentando fazer de manhã, de tarde e de noite, eles têm uma demanda grande, aí acaba não tendo aquela participação grande nessas discussões (D3).

[...] eu acho que um dos principais problemas é essa questão do tempo. Não existe esse tempo de diálogo, esse tempo de troca, esse tempo de estar junto com o grupo como um todo pra poder estar realizando isso (D8).

Conforme citado por Paro (2016), as condições reais de vida das camadas populares, como a falta de tempo e o cansaço são fatores determinantes para a participação da população na escola:

[...] de todos os fatores apresentados como determinantes da falta de participação da população na escola, o mais frequentemente mencionado, tanto por pais e usuários em geral quanto pelo pessoal escolar, foi o relacionado às condições de vida das camadas populares, especialmente a falta de tempo e o cansaço após um longo e pesado dia de trabalho (PARO, 2016, p. 67).

No entanto, o autor deixa claro que para se ter uma gestão democrática é necessário que a comunidade seja parte integrante do processo de gestão da escola. Dessa forma, deve haver preocupação da direção em agendar as reuniões em horários que os pais tenham disponibilidade para estarem presentes. Assim, algumas escolas, para tentar amenizar o problema dessas ausências, tentam agendar as reuniões em horários noturnos, principalmente para os pais que trabalham durante o dia e não podem participar da vida escolar de seus filhos.

[...] a maioria das reuniões tem que acontecer à noite, porque os pais trabalham e aí o pai é o representante, o representante de comunidade só pode vir à noite, e aí o aluno é excluído, como eu vou pegar um estudante pra ele vir numa reunião a noite na escola? [...] (D10).

[...] assim...além das assembleias dos conselhos de escolas que temos que chamar todos os segmentos, aí eu boto lá na frente, faço cartaz e tal, o conselho da escola tem 5 segmentos, eu faço reunião a noite [...] aí a gente se junta, faz uma reunião antes e eu trago tudo que está acontecendo, quando teve muito roubo na escola, eu fiz umas 5 reuniões a noite, mais ou menos uma por mês, para poder chamar a comunidade e explicar o que está acontecendo [...] (D1).

Ainda assim, a ausência e desinteresse dos pais pela educação dos filhos é muito frequente, fator que Paro (2016) chama de condicionantes culturais. Segundo o autor, existe uma visão negativa disseminada nas escolas públicas a respeito dos pais e alunos pertencentes às camadas populares. Os pais e responsáveis são pessoas carentes (economicamente, culturalmente e efetivamente), que possuem pouca

escolaridade e não se interessam pelo desempenho escolar dos filhos, como se faltasse alguma coisa para serem considerados cidadãos de verdade.

E os filhos, de maneira semelhante, têm suas carências (alimentares, afetivas e culturais) e ainda são enxergados como bagunceiros, agressivos e desinteressados, vistos como um obstáculo para que educação se realize. Essa visão depreciativa faz com que os sujeitos se sintam diminuídos, envergonhados e constrangidos, por acreditarem que não têm condições de contribuir, pelo fato de pertencerem a um nível econômico e social baixo e terem um menor grau de escolaridade. Isso os leva ao afastamento da escola. A fala da diretora D3 mostra essa realidade:

[...] O que eu tenho vontade é que eles participassem mais, mas a comunidade é uma comunidade assim...sempre tem os representantes, sempre vai, mas em consideração ao número de pais que a gente tem, o número de pessoas que fazem parte da comunidade escolar, as vezes eu acho pouco e muitos não tem interesse, mesmo depois que a gente coloca, a gente fez a reunião, a gente coloca o resumo, tem a ata né, [...] a gente tem a ata, faz o resumo e expõe, mas nem todos tem muito interesse, então o que eu gostaria é que houvesse esse interesse maior, que talvez a gente ouviria mais opiniões, mais sugestões, né. [...] porque eles participam, mas eles vão muito como ouvinte. Foi o que eu te falei, eu já tenho que ir com uma coisa, vai com problema, mas já vai com uma solução também. Mas pra eles tá muito bom. Eu não sei se é o bairro. [...] Eles não são assim de criticar nem positivamente e nem negativamente, pra eles tudo tá bom. Tendo aula, a escola estando funcionando, pra eles tá tudo bom. [...] Porque não tem muita sugestão, não sei se é porque eles também não pensam muito... assim... grande, né? Não pensam em coisas maiores... é, talvez muito... nós uma vez fizemos uma pesquisa, pra ver o nível de escolaridade da família, foi até pra colocar no PPP, então muitos foram só até a oitava série na época, né? Até o ensino fundamental, muito não foram além disso. Então parece que chegando até ali, a gente conseguindo levar uma criança dele, até o nono ano, pra terminar o ensino fundamental, isso que é importante. Isso dificulta um pouco, eles não pensarem maior, eles não querem mais [...] (D3).

As crenças dos diretores podem induzi-los a ações carregadas de preconceito. Nessa fala há a presunção de que, por serem pais com pouca instrução ou por pertencerem a um bairro carente, isso faz com que participem menos. Acredita-se que a falta de participação é até aceitável, dados que muitos pais não possuem conhecimentos técnicos e pedagógicos. Mas são esses “leigos” que utilizam os serviços da escola, como também são eles que trarão o retorno de como está o processo de aprendizagem de seus filhos. Por isso, a importância de sua participação.

Talvez se os gestores fossem mais convidativos e estimulantes nas convocações para reuniões e assembleias, trazendo algo mais atrativo, possivelmente a participação seria mais intensa e deixaria os pais mais à vontade para participar. A diretora D1 tenta promover, de forma lúdica, uma aproximação de tal forma a promover maior

participação dos pais. Segundo ela, além de colocar cartaz na entrada da escola para chamar atenção de todos os segmentos para as reuniões, em uma ocasião promoveu uma “oficina de fazer pão”.

Dessa forma, garantiu uma presença expressiva de pais, que, devido à participação na oficina, momento em que produziram algo juntos, participaram de maneira mais ativa da reunião. Paro (2016, p. 25) afirma que “a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação”. Então, ser gestor escolar é exteriorizar a capacidade criativa do ser humano, dando liberdade e incentivando a participação das pessoas.

No período de pandemia alguns gestores até citaram a *internet* e os grupos de *WhatsApp* como uma oportunidade para participação mais ativa, devido a flexibilidade dos horários e não sendo necessário o deslocamento até a escola:

[...] hoje está fácil, está um pouco mais fácil, porque com a pandemia você usa da tecnologia e aí consegue se reunir, mas o dia a dia, o desafio é criar um horário que todos possam participar [...] mas se você não tem internet, aí tem dificuldade (D7).

Mas a dificuldade logo aparece quando se deparam com o impasse de acesso à internet e falta de habilidade em acessar os aplicativos do mundo virtual:

[...] agora durante a pandemia tá sendo a comunicação, né? Porque às vezes a gente não consegue ter acesso a todo mundo, né? Às vezes, a gente marca uma reunião *online*, aí no meio da reunião, eu caio, a *internet* cai, demoro pra voltar e quando eu volto, alguém achou que eu já tinha saído, eu tenho que esperar fulano voltar, né? Então, durante esse período de pandemia, tem sido isso [...] (D16).

[...] esse ano ficou muito difícil de implementar qualquer coisa, tem que ter a reunião e semestral, é muito difícil. *Internet* é algo muito complicado. Nem todo mundo tem acesso, quando tem acesso não sabe o que que é o Google Meet, não sabe como acessar [...] (D17).

Apesar do ensino remoto ser a única alternativa nesse momento de pandemia, as novas metodologias assustam e afloram ainda mais as dificuldades já existentes. A escassez de acesso a computadores, a ausência de aparelhos celulares e a deficiência de uma internet de qualidade são problemas presentes nas escolas estudadas. Da mesma forma, a falta de formação e de capacitação dos professores que não possuem habilidades nas plataformas digitais, e que tiveram que aprender a utilizá-las para produzir as atividades e avaliar os alunos à distância, foram dificuldades constatadas por toda comunidade escolar. Essa carência não foi suprida pela secretaria de educação ou por outro órgão competente, sendo considerado um grande desafio para a educação.

Os gestores relatam essa falta de acolhimento da Secretaria de Educação em atender às necessidades das unidades de ensino. O sistema não diferencia as escolas de regiões mais vulneráveis das escolas de bairros melhores, como também não dá um suporte financeiro adequado para as demandas que requerem mais recursos. Assim, os próprios diretores, para superar esses os obstáculos, precisam usar a criatividade:

[...] o que atrapalha, as vezes são algumas pessoas, e as vezes a própria Sedu...a própria Sedu atrapalha um pouco a gente, porque assim...não dá espaço suficiente pra gente fazer certas coisas [...] (D1).

[...] como que você trata uma escola no centro de laranjeiras, uma escola em morada de Laranjeiras, que é um lugar bom, da mesma forma que você trata uma escola no bairro que é o 4º bairro mais perigoso do estado que é o Bairro das Laranjeiras [...] porque aqui a população é diferente da população de lá [...] (D1).

[...] Mas as responsabilidades que a Sedu tem, elas são muito pouco concluídas, né? E assim, isso atrapalha diretamente o trabalho do gestor [...] (D4).

Segundo uma das diretoras, tudo vem imposto pela secretaria, o tal “cumpra-se”, deixando de lado a gestão democrática, não existindo espaço para o diálogo. Para ela, é necessária uma escuta de qualidade, mas o que sucede é uma frustração onde as respostas e os retornos não ocorrem. Para superar esse problema é sugerido uma nova equipe de profissionais na secretaria, que não sejam somente professores, mas técnicos de referência evitando a indicação política dentro da secretaria. Todas as vezes que muda a gestão do executivo municipal (prefeito), muda o secretário de educação e junto todo o grupo que está lá, isso faz com que escola não avance.

A burocracia também é um empecilho para o trabalho da gestão, pois demanda de muito tempo. Segundo alguns diretores, é essencial que a Secretaria de Educação seja mais precisa e objetiva em suas solicitações, pois ocorrem muitas idas e vindas desnecessárias:

[...] a SEDU, a todo momento me tirava da escola pra mim ir lá até no centro da serra pra discutir sexo dos anjos [...] É muita burocracia, muito papel por conta da SEDU, né? Muita coisa que precisa ser verificada duas, três vezes acho que não tem essa necessidade toda. Isso acaba tomando muito tempo (D16).

[...] Então, assim, odeio cumprir esses prazos, eu sou muito, tô sendo assim, muito sincera pra você, porque às vezes você preenche o documento, aí, daqui a três dias, ah, mudou tal coisa, vai você preencher tudo de novo, então, eu costumo dizer comigo. E geralmente, eu mando um pouquinho atrasado alguém me cobra os emails porque eu já cansei de preencher documento três vezes. Não era assim antes, era muito mais organizado, só que como a pandemia veio para afetar a vida de todo mundo, afetou a minha, afetou a sua, afetou também a da Sedu, né? Então assim, sei que a culpa não é deles, né? A gente entende tudo isso esse papel de fazer, assim, tudo preencher muita coisa, pra mim, é a parte mais difícil, é administrativa. Não é nem tanto

as outras, quando é o presencial, né, que tem aluno, tem professor, isso eu tiro de letra, mas o burocrático pra mim é a pior parte [...] (D17).

Como sugestão para romper as relações de autoritárias, rígidas e burocratizantes que por anos permeiam nas escolas, Bortolini (2013, p. 7) propõe o trabalho coletivo. Segundo esse autor, a “consolidação do trabalho coletivo na escola resulta de um processo intencional e árduo na busca do rompimento das relações de poder autoritário para um processo mais democrático”. Para ele, é possível dividir responsabilidades, desde que seja garantida a troca de informações e a continuidade do trabalho alcançando os fins estabelecidos. Seguindo esse raciocínio, os diretores, que muitas vezes são centralizadores, precisam romper as relações de poder autoritário e promover o trabalho coletivo articulando um clima de responsabilidade e diálogo.

Nas entrevistas, os diretores sugerem a informatização para solucionar parte dos problemas burocráticos. Fazendo uso da tecnologia para implementação de um sistema que possa facilitar a comunicação. Isso facilitaria a avaliação da prestação de contas, que poderia ser feita no decorrer do ano, não deixando acumular tudo para um único momento, sobrecarregando o profissional. Outro exemplo foi a integração das informações em um sistema de dados onde todas as escolas do município pudessem consultar dados dos alunos sem precisar ficar solicitando declarações e mais declarações para as unidades de ensino, isso pouparia tempo. Por fim, os diretores apontaram o inconveniente de não conseguir alcançar os resultados tão almejados de aprendizagem:

[...] A qualidade do ensino, o ensinar e o aprender, ainda é um caminho árduo, né? Se você for revisitar os nossos dados, os nossos índices externos, tudo bem que eles não falam muita coisa, né? Enfim, a gente não deve avaliar uma escola só por isso, mas nós temos ainda um caminho muito longo pela frente [...] (D13).

[...] mas é a questão dos nossos alunos, né? Aprendizagem, a aprendizagem assim é um desafio, nós ainda não conseguimos atingir nossos objetivos [...] então apesar de toda democracia, de fazer tudo certinho, ainda não conseguimos atingir esse objetivo [...] (D19).

A educação, apesar de não ser uma responsabilidade exclusiva da escola, é a esta que a sociedade cobra bons resultados de aprendizagem de seus alunos (LÜCK, 2000). Sendo de competência e foco de atuação da gestão escolar promover essa aprendizagem:

O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam

pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos (LÜCK, 2009, p. 25).

Essa responsabilidade de proporcionar a aprendizagem faz com que os gestores escolares se sintam responsáveis pelos resultados de avaliações externas, estabelecendo uma relação direta das práticas gerenciais, que buscam “o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (OLIVEIRA, 2019, p. 219), com a eficácia e eficiência da escola. Alguns autores enxergam essa estreita relação como parte da política de controle desenvolvida pelo Estado, que dá ênfase a um discurso que as práticas gerenciais são capazes de concretizar o sucesso escolar e a qualidade da educação (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016). Essa contradição é expressa na fala de uma das diretoras:

[...] A qualidade do ensino, o ensinar e o aprender, ainda é um caminho árduo, né? Se você for revisitar os nossos dados, os nossos índices externos, tudo bem que eles não falam muita coisa, né? Enfim, a gente não deve avaliar uma escola só por isso, mas nós temos ainda um caminho muito longo pela frente, nós ainda temos 56% dos nossos alunos, 56% mesmo, tá? Com distorção idade/série, mais de 02 anos de reprovação, né? Então, isso são dados alarmantes, que precisa ser solucionado ao longo do tempo, mas eu acho que nós avançamos muito [...] (D13).

A gestão democrática se coloca exatamente como um contraponto a esse modelo de gestão gerencial e competitivo, buscando viabilizar a “transformação da escola em espaço solidário, humanitário e congruente com práticas inclusivas” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 547). Dentro do escopo da gestão democrática, o papel do gestor guarda maior relação com a formação de cidadãos com competências pessoais e sociais suficientes para viver em sociedade.

Apesar dos desafios e das frustrações relatadas pelos gestores em relação ao desempenho de suas funções eles reconhecem que aprenderam muito com a função e amam que fazem.

[...] passar por uma direção é muito aprendizado, eu aprendi muito na direção...não me arrependo, é muito difícil e nessa época agora tá mais difícil ainda, mas valeu a pena (D2).

[...] eu amo muito o que eu faço, eu amo muito a educação, amo demais. E cada dia que eu fico aqui a mais, a minha família sabe, eu fico a mais, fico porque eu amo mesmo [...] (D10).

[...] a gente pode fazer a diferença na vida de uma criança com amor que a gente dedica pra ele. Acho que isso é fundamental, você tá entendendo? E quando a gente coloca amor no que a gente faz, eu acho que as coisas fluem. É a gente tem que ter gás. Claro que a gente não tem gás todos os dias, claro que não, tem dia que você sabe, mas a gente tem que colocar, sabe? Eu acho que fundamental. A gente fazer as coisas, mas fazer, sabe? Com

propriedade, sabe? Com vontade, acreditando. Eu acho acreditar é fundamental, sabe? Quando eu acredito no que eu faço, as coisas acontecem diferentes (D11).

Apresentamos um quadro síntese dos principais desafios e obstáculos relacionados pelos diretores no dia a dia da gestão escolar e também trazemos as sugestões dadas por eles para superar essas dificuldades.

Quadro 13: Desafios e obstáculos.

Desafios e obstáculos	Sugestão/ideias para superar essas dificuldades
Espaços físicos – Necessitam de manutenção	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar espaços destinados para a laboratórios e bibliotecas em salas de aulas. - Criar bibliotecas itinerantes
Infraestrutura (equipamentos quebrados ou falta deles)	<ul style="list-style-type: none"> - É necessário um olhar mais cuidadoso da Prefeitura. - Explorar as habilidades disponíveis na própria comunidade escolar. - Se espelhar em experiências boas que deram certo em outras escolas.
Gestão de pessoas – Dificuldade de relacionamento	Esclarecer para a comunidade escolar como funciona o ambiente escolar criando um ambiente de confiança
Gestão de pessoas – falta de recursos humanos e rotatividade	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o número de profissionais - Salários mais atrativos
Falta de Participação da comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Ser mais convidativo e estimulantes nas convocações para reuniões e assembleias. - Flexibilidade com horários - Fazer reuniões <i>online</i> para evitar o deslocamento
Falta de computadores, internet e carência de capacitação dos professores em plataformas digitais	- Mais investimento da secretaria de educação
Falta de acolhimento da Secretaria de Educação	- Mudança na equipe da secretaria, dando preferência a profissionais mais técnicos.
Muita burocracia	<ul style="list-style-type: none"> - Objetividade e precisão nas solicitações feitas pela secretaria. - Informatização e integração do sistema municipal de educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Até agora foram apresentados, ainda que resumidamente, os diferentes perfis de diretores, suas formações, idades, experiências de vida, desafios e dramáticas, vivenciando diversas situações e ambientes que certamente impactam nas diversas maneiras de se experienciar a gestão escolar democrática escolar, como também influenciam na mudança de concepções sobre o fenômeno. Assim, cabe descrever as concepções identificadas de gestão democrática, a partir desses profissionais.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A concepção é produzida a partir das experiências vividas na prática. É a forma como os indivíduos vivenciam o mundo à sua volta, criando intersubjetivamente significados para as suas experiências (MARTON, 1981; SANDBERG, 2000). Segundo Marton (1981), não é possível separar a experiência do indivíduo daquilo que é experienciado, sendo este o pressuposto da fenomenografia. No âmbito deste trabalho, o gestor não pode ser tomado fora da sua atividade da gestão.

As concepções de gestão são construídas em sua relação com o mundo, principalmente com o mundo da escola. Ali eles vão se tornando gestores e identificando-se a si mesmos como tal. Nessa relação indissociável, diretores e escolas vão se constituindo mutuamente. Nas palavras de Watson (2001, p. 223), ambos são “realizações contínuas da interação humana”. Isso significa dizer que os diretores e as escolas estão em um processo constante de “vir a ser”, pois é na relação com o mundo e com os outros que as pessoas constroem conhecimento de quem são e do que fazem.

Nosso objetivo neste estudo é descrever as diferentes formas de experienciar a gestão escolar democrática em um número limitado de categorias de descrição, organizando-as de forma lógica dentro do espaço de resultados do fenômeno (MANN; DALL’ALBA; RADCLIFFE, 2007). No processo de produção dos dados, utilizando a análise fenomenográfica, chegamos a três concepções de gestão escolar democrática, que são apresentadas em forma de categorias de descrição. Essas categorias representam as diferentes formas que os diretores experienciam a gestão escolar democrática. Apresentamos essas concepções no quadro a seguir:

Quadro 14: Concepções e suas dimensões.

CONCEPÇÕES / DIMENSÕES	CONCEPÇÃO 1 Gestão escolar democrática como cumprimento de papéis	CONCEPÇÃO 2 Gestão escolar democrática como insumo para a tomada de decisão	CONCEPÇÃO 3 Gestão escolar democrática como atendimento das necessidades da comunidade
Descrição	A gestão democrática se concretiza por meio do cumprimento de papéis pelos atores da comunidade escolar	A gestão democrática se caracteriza pelo levantamento de informações para comunicar a tomada uma decisão	A gestão democrática se realiza pelo exercício de ouvir a comunidade escolar e atender suas necessidades

Papel do diretor	Espera que os membros da comunidade escolar compreendam sua responsabilidade e cumpram seus papéis	Abrir diálogo com a comunidade escolar para coletar opiniões e definir um curso de ação	Abrir diálogo com a comunidade escolar para atender suas necessidades, de maneira a tornar a escola um ambiente agradável
Interação	Baixa - explora pouco os mecanismos de participação	Recorrente - o diálogo é constante e as discussões entre os pares levam às soluções e ideias	Intensa - cria oportunidades e maior interação, gerando parcerias com a comunidade escolar
Autonomia	Condiciona a si e os outros ao cumprimento de papéis e regras	Abertura a discussões e espaço para novas decisões	Orientação para o alcance dos resultados e, para alcançá-los, "burla" regras
Foco da Gestão	Visa a eficiência, cada um tem sua função, baseada mais em normas e regras do que no consenso	Visa à promoção da participação e ao exercício coletivo do poder em situações pontuais	Visa à promoção da participação e ao exercício coletivo do poder, de forma a atrair as pessoas para a escola
Modelo Mental <i>Mindset</i>	Simplifica a realidade, busca soluções rapidamente	Tem facilidade em assumir novas formas de pensar e agir	É atencioso e aberto às mudanças e incertezas
Visão de gestão	A gestão é baseada no controle e busca alcançar objetivos e metas de forma planejada	A gestão é baseada na dialogicidade e adaptabilidade de acordo com a realidade da escola	A gestão é baseada na dialogicidade e na construção compartilhada e colaborativa da realidade
Participação	A participação é dever e responsabilidade dos membros dos colegiados	A participação é provocada por demanda do trabalho ou de órgãos superiores	A participação é provocada por meio de atividades sociais ou lúdicas
Relação interpessoais	Mediada pelo exercício dos papéis; Ênfase maior nos processos	Mediada pelo diálogo; Ênfase maior nas pessoas	Mediada pelo diálogo; Ênfase na construção de "pontes" entre a escola e comunidade
Fala representativa	"[...] a gestão democrática é isso, cada um dentro daquele grupo, tem que assumir a sua parte " (D4)	"É você começar a ouvir, começar a entender o que cada setor quer, para que você possa criar alternativas" (D7)	"[...] gestão democrática é uma gestão que escuta os lados... de quem quer falar, que escuta todos os setores de uma escola, e que tenta colocar eles pra dentro dessa escola" (D1)
Gestores	D4; D6; D10; D15; D17	D2; D3; D7; D8; D11; D14; D16; D19	D1; D5; D9; D12; D13; D18

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.2.1 Concepção 1: Gestão escolar democrática como cumprimento de papéis

Como já apontado neste trabalho, a noção de democracia na gestão escolar foi introduzida na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e corroborada na Lei 9.394/96 (LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A LDB chega a estabelecer dois instrumentos de participação como meios para o exercício da gestão

democrática: o projeto pedagógico e o conselho escolar. No primeiro, deveria haver a participação dos profissionais da educação e, no segundo, a participação da comunidade escolar e local. Alguns autores apontam que a gestão democrática se materializa na construção coletiva do projeto pedagógico, na participação efetiva dos conselhos escolares e grêmios estudantis e na eleição de diretores (DRABACH, 2009; PARO, 2016).

Os instrumentos de participação estabelecidos pela legislação e sugeridos por alguns autores, dentro dessa concepção, assumem uma nuance peculiar. Em vez de instrumentos promotores de participação, tornam-se mecanismos de cobrança. Para alguns diretores, a gestão escolar democrática é um ideal que só pode ser alcançado se cada um cumprir o seu papel. A democracia na escola só ocorrerá se cada membro pertencente a um desses mecanismos cumprir o seu papel, a sua obrigação. A participação é transformada no cumprimento de um conjunto de responsabilidades e atribuições pela comunidade escolar. Dentro desta concepção, a participação no processo democrático é um dever dos membros da comunidade. Essa concepção foi manifestada por cinco entrevistados, são eles: D4, D6, D10, D15 e D17, e pode ser percebida nas falas dos entrevistados como segue:

[...] E a gestão democracia é isso, cada um dentro daquele grupo, assumir a sua parte, né? No seu latifúndio, paralelo a isso, que é uma crítica que eu tenho, a gente na Serra, a gente faz parte do Conselho de Escola e aí tem toda aquela ideia, né? Que o conselho de escola é isso, aquilo outro, mas sempre quando tem alguma coisa na escola o conselho pouquíssimo é chamado, né? Pra apresentar, pra discutir, chama-se/personifica-se sempre na figura do diretor, né? Então, assim, fica o diretor de leva e traz. Aconteceu alguma uma coisa, não chamam o conselho, chama-se só o diretor, né? [...] (D4).

[...] Pra mim a gestão democrática é você fazer os outros participarem da vida da escola, né? Das decisões da escola. Não só no que tange a melhoria, né, mas também saber fazer os representantes serem representantes no conselho de escola, por exemplo [...]. É a gente dividir né? Tanto financeiramente, pedagogicamente e administrativamente, né? Eles devem participar de todos esses lugares na escola [...] (D6).

[...] Gestão democrática, olha só, eu entendo quando você envolve todas as figuras que fazem parte da comunidade escolar, pais, professores, demais servidores, todos que estão envolvidos nesse papel e que o conselho de escola funcione. Muitas vezes, assim, eu me deparei que, por mais que as pessoas falam da gestão democrática, os pais querem participar, a comunidade quer participar, quer cobrar, quando você forma o conselho, aí você vê que não é aquilo. A dificuldade que você tem pra reunir o conselho, não falo em tempo de pandemia não, falo em dias normais, é uma dificuldade porque você liga, eu ligo pra cada um deles, nós temos um grupo que eu mando a mensagem antes da reunião, eu ligava pra cada um avisando da reunião, porque eu ligando, eles compareciam, se eu mandasse a mensagem, ficava tipo assim: "Eu não vi, então eu não fui". Então eu vejo que a sociedade, ela reclama, mas ela não quer ter comprometimento. Ela

reclama, reclama, reclama, mas quando chega a hora dela participar dessa parte democrática, de fazer a sua vez, ela não quer (D10).

[...] Então, assim, a participação ela acontece meio que de corredor, né? A gente laça um ou outro no corredor e colhe um pouco a ideia dele e a participação acaba ficando muito assim. As famílias... as famílias elas querem muito reclamar, isso é um fato. Mas poucos querem realmente vir e abraçar causa, então eles vêm, reclamam, gritam, mas assim, quando você fala, vamos fazer junto? Aí, eles correm, eles pedem arrego, não tenho tempo pra isso, ou até começa, eu lembro que eu estava com quatro pais aqui muito ativos, mas ao longo do ano, né? Eles vão vendo que é necessário muito tempo deles, muito tempo dedicado àquilo e que não é uma brincadeira, não é um faz de conta e quando ele percebe isso, ele acaba meio que saindo “Ahh... eu não posso ajudar” “eu posso justificar minha ausência dessa vez?” “eu vou justificar nessa outra?” “Será que você pode fazer um resuminho e mandar aí no WhatsApp pra mim, que eu confio em você?” Então, joga de novo essa responsabilidade para o ombro de quem está realmente a frente, né? Ali “Pegando o boi pelo chifre” vamos dizer assim [...] (D15).

[...] Então, eu acredito que a gestão democrática seja isso. Não eu tomar atitude por si só, mas reunir a equipe, pra passá-la [...] eu falo que eu divido responsabilidade pra não ter que sofrer mais que a gente já sofre (D17).

O diretor D4 que compartilha desta concepção levanta uma questão interessante. Na gestão democrática, pressupõe-se a participação de todos. Porém, quando ocorre um problema na escola, apenas o diretor é chamado. As decisões devem ser compartilhadas, mas quem responde por seus impactos é o diretor.

Cunliffe (2014) aponta Mintzberg (2010) como um dos autores que contribuiu para a profissionalização do gestor. Segundo essa autora, a importância da contribuição desse autor reside na natureza metodológica de seu trabalho empírico, pois estudou o que os gestores fazem por meio de observação e entrevistas. Mintzberg (2010) identificou uma série de papéis que os gestores desempenham nas organizações. Um destes papéis, o de representante da organização, está diretamente relacionado à percepção desse entrevistado. Independente do modelo de gestão adotado pelo diretor, gestores desempenham uma série de atividades de natureza legal, cerimonial e social que estão relacionadas ao papel de representante. Cabe aos gestores a mediação da organização sob sua responsabilidade com segmentos com os quais se relaciona.

Contudo, esse papel gerencial é interpretado como uma justificativa para que o diretor seja autoritário, uma vez que tudo fica sob sua responsabilidade e é a pessoa do diretor que acaba arcando com as consequências de tudo que acontece na escola. É justamente pelo fato de responder sozinho pela atitude ou omissão de outras pessoas que a diretora justifica suas ações e de outros colegas como sendo autoritárias:

Quem sempre leva, né, entre aspas, é o diretor. Você observa que é muito mais fácil o diretor ser autoritário, que no final das contas ele vai responder sozinho, e sempre ele é sozinho [...] E eu falo mesmo, hoje estamos aqui, eu percebo que muitas gestões autoritárias, são autoritárias por quê? Porque quem é chamado lá é o diretor, se o coordenador faz uma coisa errada, destrata alguém aqui, por que ele não é chamado? Quem é chamado é o diretor. Então, tudo que acontece, mesmo que o diretor não esteja na unidade, ele responde (D4).

[...] é muito mais fácil você tomar suas decisões do que você passar ela pros outros, né? Então, assim, se for pensar, eu gosto, porque eu não quero responsabilidade nas minhas costas, eu não quero: “Ah poxa vida, (a diretora) não fez nada em três anos” Não, eu fiz aquilo que vocês achavam que tinha que ser feito, mas tem pessoas que não, talvez iriam preferir tomar por conta mesmo e fazer o que achar melhor [...] (D17).

Porém, assumir um comportamento autoritário não é confortável para esses diretores. É nesse momento que as regras entram em jogo, cumprindo uma dupla função. Primeiro, são usadas como justificativa para a ação interpretada pelos subordinados como autoritária. É aquilo que Morgan (2002) identifica como fonte de poder: o uso das normas e regulamentos. É como se o diretor dissesse: não sou autoritário, mas cumpridor de regras. Em segundo lugar, os diretores que compartilham dessa concepção e se apoiam nas regras para agir, acabam deixando em segundo plano a autoria organizacional (SHOTTER; CUNLIFFE 2003; GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015) como forma de construir uma gestão democrática. Esquecem que constroem a realidade da escola dialogicamente todos os dias com a comunidade acadêmica:

Eu não gosto, como eu já falei, eu não gosto de usar de autoritarismo, nunca gostei, pra mim é sempre no convencimento, né, que a gente trabalha, né? Mas tem horas que você precisa de usar da posição e das regras do jogo pra poder você fazer, entender que a escola é um todo e eu não posso prejudicar o grupo inteiro por causa de um indivíduo (D6).

Nós recebemos leis, CI - comunicações internas, orientações e outros tipos de documentos, portarias, que orientam o nosso trabalho e a gente deve seguir por mais que a gente não concorde [...] (D10).

“Então, a gestão democrática ela pra mim é isso, eu acredito totalmente nela, mas infelizmente muitas vezes quando a gente coloca dessa forma, isso agora a pouco tempo mesmo, um professor me chamou de ditadora porque eu coloquei que tinha que ter a devolutiva da APNP, mas aí quando ele me coloca que eu sou ditadora, eu coloquei pra ele: Em que momento eu fui ditadora? Porque eu estou seguindo um documento, o ditador segue o que ele pensa, o que ele deseja, o que ele acredita ser a verdade. Em momento algum eu coloquei a minha verdade, eu coloquei a verdade de um documento que a Sedu tá nos orientando, nos norteando pra fazer as APNPs e essas devolutivas (D10).

Dessa forma, mesmo que muitos tenham dificuldade de entender que normas devem ser seguidas, nessa concepção a gestão democrática é colocada para a equipe como um ato vinculado e que deve ser seguido conforme documentos e instruções deliberados por um órgão superior.

Nesse contexto, a gestão democrática é concebida com certa ironia, como uma utopia. A diretora D4 chega a dizer que é “[...] muito bonito, o discurso é muito bonito”, mas considera a gestão democrática uma ideia muito complicada de ser colocada em prática. A justificativa é que as pessoas parecem não ter interesse em participar e de lutar pelos seus direitos, ampliando seus espaços de participação. Assim, às vezes, o diretor tem que “fazer” as pessoas participarem.

[...] Eu que tenho que garantir, eu sei que eu tenho, que eu sou a gestora, mas as pessoas também não se apropriaram ainda, que é um espaço que elas também têm que lutar, que elas teriam que reivindicar, né? Olha... ir lá, ir atrás, né? Então assim, é uma coisa que ainda precisa ser apropriada pelas pessoas. Pra eles entenderem o que que é, né? A gestão democrática e o que poderia ser e qual o poder que ela tem, né? (D4).

[...] ela não é fácil, a gestão democrática não é fácil de ser vivida, né? Na escola não, porque, por exemplo, esse meu jeito de ser, pode parecer para as pessoas que eu centralizo, né? Que eu centralizo as coisas, mas eu na verdade, eu faço as pessoas participarem (D6).

A participação como dever e obrigação apresenta mais duas características. Deve ser exercida nos espaços institucionalizados e deve ser desdobrada para os demais níveis hierárquicos da escola. Professores, que representam uma classe, têm a responsabilidade de buscar a participação de seus pares. Alunos devem assumir sua responsabilidade de representação nos grêmios estudantis. Os espaços instituídos na legislação são o lócus da gestão democrática:

Os professores, por exemplo, vai ter uma reunião, sabe, que eu falo pra eles, vocês são representantes de uma classe, vocês não podem ir lá e colocar o olhar de vocês e nesse assunto vocês precisam perguntar aos seus companheiros, né? O que que eles pensam sobre o assunto e trazer a voz deles para o conselho, pra reunião do conselho, a mesma coisa eu falo com os pais, eu falo: é difícil, é, mas não é impossível (D6).

E hoje o meu aluno ele é muito apático, ele não quer se envolver, ele não quer se envolver politicamente nas decisões da escola, até pra formar o Grêmio é difícil, porque eles não querem o envolvimento político de decisões (D10).

O direito a participação das pessoas independente da condição social e cultural é o que assegura a gestão escolar democrática, mas obrigar essa participação é inviável. Esse processo de participação deve ser incentivado criando-se espaços e envolvendo a população nos processos decisórios, favorecendo uma aproximação entre toda a comunidade escolar.

Mas o que se percebe é que alguns gestores que compartilham dessa concepção acabam proporcionando um baixo grau de participação das pessoas. Em algumas vezes, isso ocorre para que o diretor conduza, de forma camuflada, as decisões, valorizando as ideias de apenas algumas pessoas. Isso é percebido quando o diretor

diz que antes de levar a discussão para o conselho de escola faz uma reunião com a equipe interna e decide as necessidades e, então, leva as propostas para que o conselho votar:

Então assim, eu costumo dizer assim: que é tipo uma eleição, eu crio prioridades que eu sei que podem ser feitas, que devem ser feitas, e em cima dessas prioridades, que eu sei que você não vai dar errado, aí a gente leva pra lá, olha, a gente pode fazer o quê? Aí a gente escuta, mas em cima das ideias já de dentro da escola. Eu não levo a ideia pra ser formada com a comunidade, porque isso geralmente te dá um pouco de complicação, porque como são pessoas leigas que não entendem (D17).

Essa forma de ação dos diretores vai ao encontro daquilo que Morgan (2002, p. 189), ao explorar a metáfora política, denomina de coalizões de poder existentes nas organizações. Grupos com interesses semelhantes se juntam para “cooperar em assuntos, eventos ou decisões, ou para defenderem valores específicos ou ideologias”. Esse mesmo autor, ao explorar as fontes de poder, aponta para o controle de processos decisórios. A fala desse diretor expõe a estratégia de controle sobre processos, definindo como a decisão deve ser tomada, por quem e quando.

O controle da agenda, da definição do que vai ser discutido e como, tem sido notado em diversas esferas do Estado, aqui e fora do país. Abers e Keck (2008) mostraram que a criação de instrumentos institucionais de participação nos processos decisórios, tais como os conselhos, geram uma expectativa de abertura de espaços de participação para grupos anteriormente excluídos. Essas autoras apontam que o controle da agenda é um dos fatores que tornam pouco efetiva a participação de camadas populares em processos decisórios. Os estudos sobre conselhos deliberativos nas esferas governamentais têm mostrado que há pouco espaço para negociação e debate nesses espaços. O que se vê é a “imposição unilateral dos interesses do Estado” (TATAGIBA, 2005, p. 211).

Outro aspecto que essa concepção mostra é que a gestão democrática como cumprimento de papéis tem uma vantagem para o diretor: ele não precisa se responsabilizar sozinho pelos resultados dos processos decisórios. A participação da comunidade escolar, como é um dever, sempre haverá corresponsabilização. Os bônus e os ônus colhidos sempre serão resultados da ação ou omissão da comunidade.

[...] Então, assim, se for pensar, eu gosto, porque eu não quero responsabilidade nas minhas costas, eu não quero: “Ah poxa vida, (a diretora) não fez nada em três anos. Não, eu fiz aquilo que vocês achavam que tinha

que ser feito, mas tem pessoas que não, talvez iriam preferir tomar por conta mesmo e fazer o que achar melhor (D17).

É claro que há uma contradição aqui. Se essa diretora controla a agenda daquilo que será tema das reuniões, definindo previamente com um grupo menor (coalizão), soa estranho dizer “eu fiz aquilo que vocês achavam que tinha que ser feito”.

Até aqui foi apresentada a concepção da gestão democrática como cumprimento de papéis, bem como estas impactam as práticas dos diretores de escola. A gestão focada no cumprimento de regras não é um fenômeno novo. É possível identificá-la desde à ascensão da autoridade racional-legal, princípio fundamental à existência da burocracia (WEBER, 1982). Dentro desse princípio, o poder só é legítimo quando exercido por aqueles que foram investidos para tal (HARDY; CLEGG, 1999). Assim, participar do conselho escolar ou do grêmio estudantil não confere às pessoas apenas a legitimidade para o exercício do poder, mas um dever de exercê-lo.

4.2.2 Concepção 2: Gestão escolar democrática como insumo para tomada de decisão

Na Concepção 2, a gestão escolar democrática é concebida como um recurso para tomadas de decisão. A relação de poder e autoridade baseados nas regras e normas é substituída pela consciência da necessidade de diálogo e transparência. Os diretores que compartilham dessa concepção estimulam a comunidade escolar a participar, manifestando suas opiniões. Acredita-se que a comunicação e o diálogo ajudam a construir propostas conscientes, analisando o ponto de vista de cada um.

Segundo (Souza, 2019, p. 273) democracia demanda disposição ao diálogo, pois “sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opiniões”, ou seja, essa diversidade e contradições nas opiniões trazidas pela comunidade escolar é que abre espaços democráticos e servem de insumo para a tomada de decisão, que compete ao gestor escolar.

Contudo, em alguns casos a participação dos pais não é efetiva, devido a questões culturais ou socioeconômicas (PARO, 2016). O que se percebe é que a participação mais assídua da comunidade escolar se dá nos momentos de festas e eventos, onde todos se comprometem no planejamento e execução das atividades.

Essa concepção foi compartilhada por um número maior de entrevistados, tendo sido manifestada por oito diretores (D2, D3, D7, D8, D11, D14, D16, D19). Nos trechos a seguir, é possível perceber o quanto o diálogo, as conversas e as opiniões são fundamentais para os que compartilham dessa concepção. O diálogo torna-se essencial para ouvir e entender as necessidades da comunidade, suas prioridades e assim chegar a uma decisão:

A gestão democrática em primeiro lugar é a comunidade escolher aquela pessoa que ela acredita que vai gerir bem a escola do seu filho [...] e não é só isso...vai muito além, não é simplesmente aquele que vai escolher, mas aquele que vai abrir mesmo o diálogo com a comunidade, diálogo com todos, com os profissionais, essa é gestão democrática (D2).

Olha, gestão democrática pra mim, talvez eu esteja até errada, mas o que eu tento fazer é o diálogo, manter o diálogo, tudo que a gente vai fazer, mesmo que já venha uma demanda, já venha uma orientação da Sedu, tudo que vem, eu tento passar para os professores [...] O diálogo, eles vão se falando, aí no final o que a maioria entrar em acordo é o que a gente faz, eu tento sempre conversar, eu busco sempre esse diálogo, essa conversa (D3).

Eu entendo que a parcela que toda a comunidade escolar, poder dar, ouvir e comentar, e contribuir com fatos, acho importante, é sentar com toda comunidade escolar e saber, ter os ouvidores dos diversos setores, sentar e conversar com esses representantes e encontrar um denominador comum que atenda a todos, e não somente privilegiando um, eu penso que a gestão democrática seja dessa forma (D7).

A gestão democrática, pra gente que é pedagogo, ela tem um elemento que até facilita, a gente trabalha o tempo todo através do diálogo, da escuta, e a gestão democrática ela é muito isso. Não é fazer o que eu, particularmente gostaria de fazer e entendo como sendo o mais importante, mas sim aquilo que o grupo, que a comunidade, que os alunos, que é a família com as quais a gente trabalha, compreendem serem necessários e importantes pra esse processo (D8).

Então, eu penso que a gestão democrática, ela tem que ser transparente e ela tem que ser aberta a todos. A gente tem que ter esse diálogo. Sabe, esse diálogo é importante, até mesmo pra você se consolidar, né, quando você tem que tomar alguma decisão, alguma atitude, você precisa do apoio de todo mundo, você precisa que todos estejam com você (D11).

Eu acho que a consulta à comunidade, eu acho que a comunidade é tudo, não a comunidade do bairro. A comunidade escolar que eu falo. Eu acho que é o principal. É você ouvir, você dialogar com a comunidade escolar, né? O principal é isso. Eles trazerem ideias, porque, às vezes, você não tem o olho em todo lugar, você não consegue ter a noção ampla, de todos os segmentos. Esse diálogo que a gente tem, essa consulta, eu acho que é o essencial (D14).

Então, gestão escolar democrática é aquela onde as decisões não partem somente de mim que sou diretor, né? A gente tem que conversar com o corpo escolar, né? Tanto docente, quanto discente, né? Levar as propostas pro conselho de escola, trazer transparência do que a gente faz, né? [...] Às vezes pode parecer uma grande ideia pra mim, mas o grupo achar que não, vamos fazer de outro jeito, né? Então, essa parte democrática é isso, né? A gente tá sempre dialogando com todos, né? Não tendo apenas as minhas decisões que valem, mas no coletivo, a mim, como diretor, compete levá-las a frente, porque eu sou um gestor, mas essa decisão tem que ser coletiva (D16).

Às vezes pode parecer uma grande ideia pra mim, mas o grupo achar que não, vamos fazer de outro jeito, né? Então, essa parte democrática é isso, né? A gente tá sempre dialogando com todos, né? Não tendo apenas as minhas decisões que valem, mas no coletivo, a mim, como diretor, compete levá-las a frente, porque eu sou um gestor, mas essa decisão tem que ser coletiva (D19).

A diretora D3 afirma que sempre mantem o diálogo com sua equipe. Logo que chega com alguma demanda da Secretaria de Educação, as orientações são colocadas para o grupo. Eles conversam, veem todas as possibilidades e o que cada um acha melhor, tentando um consenso. Quando uma alternativa não dá certo, eles mudam e vão aprimorando as ideias, mantendo o diálogo. Essa é a forma como os gestores compartilham a decisão e fortalecem as discussões coletivas, sendo essencial a participação dos interessados.

Então eu trouxe da secretaria de educação todas as orientações que eles deram... todas possibilidades e joguei no grupo, como o grupo é um grupo nosso, que ficou pouco tempo na escola, não conhecia a demanda da comunidade...então eu falei [...] vamos tentar...se der certo a gente continua, se não der a gente muda, a gente vai aprimorando, então assim...eu tento manter o diálogo (D3).

Para os gestores que compartilham dessa concepção é perceptível que o diálogo se torna uma maneira de vivência democrática, principalmente por promover a transparência, como mostra a fala da diretora D2, quando questionada se ela consegue manter o diálogo com a equipe:

Consigo. A minha equipe... eu não caminho sozinha... eu não consigo fazer algumas ações que eu tenho que tomar decisão e tenho uma certa dúvida, a equipe de gestão, as três pedagogas, os três coordenadores hoje são o meu olhar também, olham junto comigo como um todo, então eu não consigo, não dá pra pensar e fazer sozinha em muitas questões, em outras questões você tem que tomar uma atitude e fazer, mas sempre comunicar, sempre conversar, sempre deixá-los a par de tudo que tá acontecendo, fica muito transparente, a nossa relação enquanto escola, as nossas ações enquanto escola, enquanto equipe de gestão é muito transparente, é um colaborando com o outro mesmo, a gente conversa bastante, a gente briga também, mas no final nós entramos ali num acordo e é o que me mantém assim nessa gestão... é o que me auxilia (D2)

Na declaração dos diretores D2 e D16, pode-se perceber que é por meio do diálogo que eles constroem o que acreditam ser uma gestão democrática, a partir de um de seus elementos constituintes, a transparência. Segundo Araújo (2009, p. 257) “a transparência costuma se apresentar como um meio eficiente de dar credibilidade ao espaço público”. É a partir desse exercício democrático, através de um discurso transparente que esses gestores acreditam alcançar confiança e uma melhor convivência interna dentro do ambiente escolar que atuam.

Quanto melhor a convivência entre os atores, maior é a participação deles no processo educacional. Esses se sentem à vontade para expressar suas perspectivas em relação à melhoria e fortalecimento da escola. No momento em que a participação acontece, institui-se aquilo que esses diretores acreditam ser um processo de gestão democrática, não focalizando os papéis relacionados às relações hierárquicas como na concepção anterior. Assim, os diretores que compartilham dessa concepção têm consciência da necessidade dessa participação. As falas a seguir apontam nessa direção:

Considerando a gestão democrática, todos os elementos que estão dentro da escola precisam participar. E fora da escola, as famílias, também precisam participar, precisam estar presentes nesse processo, não tem como dissociar e dizer que esse aqui não precisa participar, e esse precisa participar, inclusive a presença de membros da comunidade que trazem pra gente um feedback [...] E aí você precisa ter a comunidade ali trazendo como está o andamento das coisas, né? Qual é visão que está tendo da escola, pra gente poder ir se reorganizando, se remodelando, não pra virar refém de comunidade, nem pra ficar refém de ninguém, mas pra realizar as ações com foco realmente no aluno que é o principal, né? Pra que ele possa tá ali dentro e ter uma garantia de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade (D8).

Quando se faz uma reunião que você tenha a participação da associação de moradores, por exemplo, que traz pra dentro da escola a problematização do bairro, as conversas do bairro, o que que a escola é para o bairro, então a gente, no início do ano, sempre reúne o conselho de escola e traz essa comunidade pra dentro da escola, então isso é bem bacana, a visão que a comunidade tem [...] (D2).

Esse *feedback* mencionado pela diretora D8 seria uma forma de participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, mas que é pouco explorado pela escola. Esse ato seria a maneira que os pais poderiam contribuir expondo o que os alunos estão aprendendo e se o processo de aprendizagem que os professores estão aplicando está produzindo bons resultados. Assim, seria possível fazer um acompanhamento e avaliação sobre o trabalho executado pelos professores por meio da aprendizagem do aluno, tornando possível uma reorganização ou remodelagem das metodologias adotadas pelos professores. Nesse sentido, pode-se afirmar que “o projeto político pedagógico requer comprometimento coletivo” (COLARES, PACÍFICO, ESTRELA; 2009, p. 73), sendo construído e adaptado conforme a realidade de cada escola.

Mas, segundo a diretora D2, é difícil construir um projeto com a participação de todos. Para ela, é muito mais fácil discutir as propostas somente com os professores e profissionais que estão todo dia dentro da escola do que com a comunidade local. Ela

afirma que “não é fazer de qualquer jeito”, é necessário pensar em como fazer o melhor, atendendo os sujeitos que fazem parte da escola.

Nós sentamos em reunião para pensar em proposta pedagógica, em ações, propostas pedagógicas, mas com a comunidade já é algo mais difícil né, é preciso repensar, traçar aí ações pra colocar essa proposta mesmo no papel, corretamente, direitinho, deixar prontinho [...] decidir como fazer, como fazer o estudo, como fazer uma festa junina, como fazer um dia da família na escola, mexer no calendário, como vamos atender a comunidade [...] Construir um Projeto Político pedagógico da escola com a participação da comunidade, ainda não conseguimos, nós não alcançamos isso ainda, é um desejo, não sei se conseguiremos cumprir, de fazer uma proposta, de reconstruir uma proposta pedagógica ouvindo a comunidade escolar, ouvindo os alunos, ouvindo os pais....porque é muito ...é mais fácil ouvir o profissional, o professor...que tá todo dia na escola... nós sentamos em reunião para pensar em proposta pedagógica, em ações, propostas pedagógicas, mas com a comunidade já é algo mais difícil (D2).

Percebe-se que a gestão democrática não é um princípio fácil de ser consolidado no interior da escola, pois para que haja democratização da gestão escolar é necessário que todos participem da discussão dos objetivos e metas que se deseja alcançar. Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 89) reforça:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

A participação nessa concepção acontece por demanda, isto é, quando existe a necessidade, a comunidade é chamada a participar. Na maioria das vezes, por meio da execução de atividades, montando barracas, fazendo horta, ajudando na cozinha a fazer comidas para as festas comemorativas e assim por diante.

Quem pode vir? Aí eles logo se manifestam, as coordenadoras, os secretários, é a manifestação deles para fazer esse tipo de trabalho. Por exemplo: vamos fazer uma horta “Quem é que gosta? Quem é que vai fazer essa horta?” Aí logo se manifestam “Ah, vamos lá, eu quero ajudar” às vezes é o professor de ciências, é a ASG, então existe essa participação (D19).

Eles ajudam, ajudam na cozinha, pra fazer as comidas da festa junina, ajudam a montar as barracas, ajudam de forma geral, fazem mesmo as atividades. Nós temos uma mãe que veio pra cá e ajudou na questão da biblioteca, formamos um grupo, porque nós não temos bibliotecário, então essa mãe, ela vinha todos os dias um certo horário atender os alunos, juntos com outros alunos de outro turno (D2).

Quando se trata da execução de trabalhos manuais ou práticos, a participação é bem ativa, mas quando se refere a opiniões, sugestões ou idealizações com mais conteúdo, essas participações nem sempre são tão efetivas, conforme declara a diretora D3. Ela acredita que essa ausência na participação pode ser devido à pouca

escolaridade dos pais, à falta de ideias e até carência de ambição. Ela soluciona o problema dessa falta de participação nas reuniões levando as soluções previamente definidas “vai com o problema, mas já vai com a solução também” para que o grupo opine a respeito.

Porque eles participam, mas eles vão muito como ouvinte. Foi o que eu te falei, eu já tenho que ir com uma coisa. Vai com o problema, mas já vai com uma solução também. Mas pra eles tá tudo muito bom. Não sei se é o bairro. Porque não tem muita sugestão, não sei se é porque eles também não pensam muito, assim, grande, né? Não pensam em coisas maiores...eh talvez muito.... nós uma vez fizemos uma pesquisa, pra ver o nível de escolaridade da família, foi até pra colocar no PPP, então muitos foram só até a oitava série na época, né? Até o ensino fundamental, muitos não foram além disso. Então parece que chegando até ali, a gente conseguindo levar uma criança dele, até o nono ano, pra terminar o ensino fundamental, isso que é importante. Isso dificulta um pouco, eles não pensarem maior, eles não querem mais (D3).

Essa fala vai ao encontro do que afirma Paro (2016). Esse autor aponta que os obstáculos à falta de participação da comunidade escolar podem ser por falta de tempo, falta de conhecimento ou até mesmo por desinteresse dos pais. Outro fator que impede a participação relacionado aos condicionantes culturais, citado pelo autor, é que os pais de classe social mais baixa, muitas vezes se sentem constrangidos em se relacionar com pessoas de escolaridade, nível econômico e *status* social acima dos seus.

O diretor D14 acredita que as condições socioeconômicas da comunidade influenciam na participação dos pais, mas não por serem carentes, mas pela falta de informação e de instrução. Segundo esse diretor, os pais com mais instrução tendem a valorizar mais a educação e com isso se esforçam para estar presentes e participarem da educação de seus filhos, mas isso não é uma regra.

Trabalhei em Vitória, trabalhei até em Resistência. É um bairro bem carente, né? Então assim, eu acho que influencia sim, mas não por ser carente, é a falta de informação dos pais, né? [...] Eu acho mais a falta de instrução. Um pai que não tem uma renda muito baixa ele teve mais instrução, mais acesso à educação do que um outro que não[...] não pode usar isso como regra, não é isso. Mas acho que influencia sim (D14).

Quando se fala de condições socioeconômicas, Lück (2000, p. 80) declara que “quanto mais baixo o nível socioeconômico dos pais, mais silencioso é o seu comportamento”. Essa autora ainda registra que “a participação dos pais precisa ser construída dentro da gestão escolar, de forma a criar um ambiente positivo, uma comunicação e cooperação entre a escola e os pais” (LÜCK, 2000, p. 81). Nessa mesma direção, Colares, Pacífico e Estrela (2009, p. 104) apontam que

Promover a participação dos pais significa atestar para eles sua importância, bem como mostrar que a escola se preocupa com eles e deseja assumir a responsabilidade de buscar caminhos que possibilitem transformar a realidade em que vivem.

Assim, percebe-se que a falta de participação dos pais pode ser decorrente de situações socioeconômicas ou culturais e cabe à gestão escolar buscar meios para promover essa participação, enfatizando sua importância, deixando-os à vontade para expor suas ideias em público.

Outro instrumento que potencializa a gestão democrática e que é lembrado pelos diretores dessa concepção, são os conselhos escolares. É nesse pilar da gestão democrática que ocorre a representatividade de todos os segmentos existentes na escola. Segundo Araújo (2009, p. 259), foi na década de 1980 que houve a visibilidade do conselho escolar como espaço de “discussão, reflexão e deliberação”, se fortalecendo ainda mais com Lei de Diretrizes de Bases (LDB/1996), que viabilizou a participação da comunidade escolar e local através desses conselhos. Os gestores citam o conselho de escola como uma forma de manifestação da gestão democrática:

A gente usa muito a gestão democrática através do conselho de escola, temos o conselho de escola, o conselho de escola é formado por vários segmentos, a gente tem alunos, a gente tem representante da comunidade, a gente tem representante dos pais, representante das terceirizadas, tem o representante do CTA também, e tem dos professores...são vários segmentos, aí tudo que a gente vai fazer na escola, tudo...desde uma festinha a uma paralização, a gente sempre reúne com o grupo, a gente passa as informações e eles vão dando as opiniões deles...de tudo, até assim...se a gente tiver que doar, fazer um projeto assim...de uma alimentação saudável, até nisso a gente passa pra eles verem, pra eles darem as ideias deles (D3).

Através do conselho de escola. A gente faz consulta também, pesquisa, né? Por exemplo, ensino religioso precisa ser ofertado, mas não é obrigatório. Aí a gente faz a consulta, eu poderia falar assim: Ah não. Não vai ter ou vai ter e pronto, mas não é assim, a gestão democrática não é assim que funciona. A gente fez a consulta aos pais, o que que eles achavam, se deveria ter ou não do primeiro ao quinto, por exemplo, né? Eles optaram por não ter, né? Porque se fosse ter ensino religioso de repente perderia inglês, aí eles optaram por não ter ensino religioso, porque inglês é mais necessário do que ensino religioso, e isso não fui eu quem decidi, foram os pais com toda comunidade escolar. É feito um documento eles assinam e tudo. Então tudo que é decidido para os alunos, para todos os alunos, não sou eu quem decido, é o conselho de escola que representa toda a comunidade escolar (D14).

[...] as constantes reuniões de conselho de escola, que a gente tá fazendo, mesmo agora durante a pandemia, a gente não tá podendo fazer presencial, a gente tem feito *online*, né? Pra prestar conta daquilo que tá acontecendo dentro da escola, do que que a gente vai gastar de dinheiro, mesmo agora durante a pandemia, né? [...] eu acho que um bom exemplo de gestão democrática é como a gente gasta o dinheiro público e a gente sempre fazer essa consulta, lá, com os representantes de cada segmento, pra saber como que a gente vai tá usando esse recurso (D16).

Nós temos o conselho de escola, né? Nesse Conselho de escola, nós temos o presidente e os representantes. Representantes dos pais, representantes

de todos os segmentos e fazemos a reunião do conselho, na reunião colocamos a pauta e ali é decidido se é viável, se não é viável a questão que está sendo discutida ali naquele momento, entendeu? (D19).

Desta forma, deve-se enfatizar a importância dos conselhos escolares, considerando que “a centralidade da gestão democrática parece recair ainda sobre o conselho escolar” (SOUZA, 2019, p. 286), que funciona como órgão principal de decisões dentro do ambiente escolar. O trabalho de Araújo (2009, p. 260) ainda corrobora com o pensamento de que:

Conselho Escolar constitui-se como meio importante de exercício da cidadania no controle social das atividades da escola, pode possibilitar maior distribuição do poder, bem como garantir o fortalecimento dos princípios democráticos por meio do convívio com a pluralidade que compõe o ambiente escolar.

O conselho escolar é o local onde os gestores, os docentes e demais membros da escola, como os alunos, os pais e a comunidade local, podem exercer a cidadania e expor a pluralidade de pensamentos (LÜCK, 2011). Isso faz com que o gestor, mesmo sendo o responsável legal pela escola, não fique com a decisão restrita para si, tendo que levar em consideração questões contextuais e relacionais (CUNLIFFE, 2014). Com isso, esses diretores passam a ver a necessidade de diálogo, comunicação e negociação como prática para uma gestão escolar democrática. Segundo Araújo (2009), o conselho escolar é onde se promove a distribuição do poder, superando a lógica autocrática, que é característica da concepção anterior. É por meio do diálogo e das discussões que os sujeitos participantes da comunidade escolar se tornam atuantes nas decisões que interferem na existência da escola.

Ainda que o conselho escolar apareça como mecanismo notável no universo escolar, a literatura ainda indica problemas com seu funcionamento efetivo, conforme evidencia Souza e Silva (2018, p. 952). Esses autores fizeram um estudo e concluíram que dentro do panorama nacional existe uma necessidade de “trabalhar a gestão democrática na dimensão da existência e efetividade do colegiado”. Existe aqueles que nem sabem que podem participar do conselho ou nem tem consciência de sua importância, conforme falas abaixo:

No início do ano a gente coloca o cartaz com esse cronograma na parede no *hall* de entrada da escola, coloca na sala dos professores, porque tem professor que às vezes nem sabe do conselho de escola, dessas reuniões que a gente vai fazendo né...e pensa que não pode participar...que pensa que é só quem faz parte do segmento...aí a gente, sempre que começa, logo nas primeiras reuniões, fala como que é, já bota o nome de quem participa, de quem faz parte, já explica como que foi a eleição, que eles foram apontados e fica lá exposto esse cronograma, e aí, participa quem tem vontade (D3).

Esse processo de participação não é um processo simples e nem é um processo que as próprias pessoas que fazem parte, né, que é a comunidade, o próprio grupo de professores, o grupo de alunos. Não é um processo ao qual as pessoas estão habituadas a ele e nem se sentem corresponsáveis por ele. É um processo que demanda um trabalho significativo, por exemplo: você tem o conselho de escola, quando nós entramos e fomos fazer eleição do conselho de escola, que dificuldade foi tirar representantes da comunidade, porque ninguém se coloca à disposição. Então, você tem que fazer todo um processo de convencimento, e muitas vezes a gente acompanhou no grupo de diretores, das Emef's na época, que muitos pegaram no laço, porque tinha que compor, porque se não compusesse a escola não ia poder mexer em verba, não ia poder fazer nenhuma ação e aí na marra, né? Essa é a expressão, entrou-se, né? As pessoas entraram. Talvez o processo de gestão democrática, ele é um processo que ainda precisa de muito amadurecimento, da comunidade como um todo (D8).

Mesmo que a lei estabeleça a gestão democrática nas escolas públicas e viabilize a participação dos diferentes segmentos através do conselho de escolar, isso não garante a participação destes nas reuniões. Não basta instituir o conselho escolar é preciso criar possibilidades para que todos os segmentos participem, por exemplo, fazendo reuniões mensais, a fim de garantir um espaço que favoreça o diálogo e a participação (SOUZA, 2019).

Outra forma de assegurar a participação é através do grêmio estudantil, pois são considerados espaços com grande potencial para construção de uma gestão democrática e formação cidadã. Nessa direção, Araújo (2009, p. 258) ressalta que o grêmio estudantil é essencial para “uma real democratização da escola, pois sua existência ativa e representativa pressupõe intervenção concreta dos alunos nos direcionamentos da escola”. Porém, segundo os entrevistados, pouquíssimas escolas possuem grêmios estudantis ativos. Alguns afirmaram já ter implantado, mas que no momento não estão atuando. Uns justificaram que é por causa da pandemia, outros colocam que as crianças ainda são muito pequenas e não conseguem se representar no grêmio. Houve aqueles que atribuíram à falta de tempo, escassez de pessoal, ou por causa da burocracia.

As poucas escolas que conseguiram implantar o grêmio fazem parte dessa concepção por se tratar de uma concepção que têm como prática o diálogo para o levantamento de ideias e soluções, assim o grêmio estudantil se torna um exemplo de mecanismo que manifesta a gestão democrática, conforme enunciado pelos diretores:

Vou colocar o grêmio estudantil, as representantes do grêmio, elas chegam pra mim e falam: a gente pode sentar com você? Aí eu até brinco com elas: que horas vocês querem falar comigo? Ah pode ser agora. Eu falo: agora não porque vocês estão em aula, quando vocês terminarem a aula vocês podem ir na minha sala, vou pra minha sala e fico aguardando vocês. Eu nunca fecho a porta da minha sala, nem pra comunidade, nem pro grêmio estudantil, nem

para pais, eu não fecho, minha porta está sempre aberta, pois é deles que partem as ideias, é deles que parte a contribuição por melhoras (D7).

Chamei o representante do nosso grêmio estudantil e falei com eles “olha, as festas aqui da escola, vamos deixar por conta de vocês. Vocês vão se organizar, vocês vão ver como é que nós vamos fazer as festas, vocês vão fazer assembleia, conversar com os alunos, depois vocês vão trazer aqui pra gente do CTA, os professores, ver se a gente concorda” e o que que os alunos começaram a fazer? Eles organizaram todas as festas lá na escola, todas. Na Serra, não pode ter nada que você cobre ao aluno, apesar de todas as escolas cobrarem, né? Cobra pra fazer festa junina, tem aquele negócio de juntar, gincana, né? Aí cada aluno traz um negócio, isso é ilegal, isso é contra a lei. Depois chega no dia, o aluno quer comer um cachorro-quente, do qual ele trouxe salsicha, ele tem que pagar, ele quer participar da pescaria? Ele tem que pagar. Que que aconteceu? Como a gente deixou tudo na mão dos alunos e os alunos passaram a se organizar. E como eles se organizaram? eles conseguiram doação de gente da comunidade, conseguiram doação de fornecedores da escola, quando ia gente lá conversar comigo, eles: “depois, eu posso conversar com você? Olha, nós vamos ter uma festa disso, não sei o que” eles se organizaram e nós fizemos uma festa junina ano passado, que teve pescaria, Boca do Palhaço, jogo de argola, um monte de coisa, com vários brindes, nenhum aluno pagou um centavo. Tivemos barraquinha de cuscuz, bolo, torta salgada, um monte de coisa. Tudo feito pelos alunos e a comunidade que aluno nenhum gastou um centavo. Encaminhei a SEDU também um pedido através do conselho de escola pra que a SEDU mandasse um lanche diferente. Já que aquele dia da festa junina, seria a reposição de uma aula normal. Então, como que tinha que ter merenda, que tivesse uma merenda diferenciada. Então, a SEDU enviou pra gente milho pra fazer canjica, mandou suco. E olha, todos os alunos, todos, e pais também. Eles entravam na festa porque teve ampla participação da comunidade de todos os pais, sem eles precisarem desembolsar nada, porque tudo veio de doação. Ou de fornecedores, ou dos comerciantes local, que decidiu aderir, tudo a pedido dos alunos, né? Os alunos não gastaram nada, brincaram, se divertiram. Ah, detalhe, em outros anos, a gente tinha, no máximo, uma, apresentação de quadrilha lá. Nós tivemos sete apresentações de quadrilha. Muito delas ensaiada pelos próprios alunos que pediam pra ficar depois do horário, ensaiando na quadra. E tudo organizado pelo grêmio estudantil. Então, acho assim, eu acho que isso foi um grande sucesso, que mostrou primeiro: que o aluno é capaz de se organizar, mesmo sendo de ensino fundamental, não tem essa coisa de: “Ah é sexto ano, eh sétimo ano”, certo? “Eles são muito criança” Não, eles arregaçaram a manga, entenderam a importância deles, da participação, tudo que eles pensavam, eles traziam pra gente, a gente discutia no CTA pra saber se era válido ou não, não teve baixaria, não rolou funk, não entrou ninguém pelado dentro da escola, todo mundo vestidinho de caipira ou então vestidinho normal. Então, assim, foi uma festa que não deu problema, que foi da comunidade escolar e eu achei que foi um sucesso por conta disso [...] (D16).

Mas, compreender a democracia a partir da participação em uma entidade representativa como é o grêmio estudantil, vai muito além de contribuir com ideias de melhorias ou ser responsabilizando por organizar uma festa, que são os casos apresentados. Os grêmios estudantis têm como objetivo possibilitar que os alunos representem seus interesses nos momentos de decisões no espaço escolar (ARAÚJO, 2009). Talvez isso não esteja ocorrendo porque falta representação desse segmento em diversas escolas. Zambon (2018), em sua pesquisa de mestrado investigou o funcionamento dos grêmios estudantis do município da Serra. O autor

identificou que este funcionamento está prejudicado, pois os estudantes não estão se apropriando de elementos históricos de participação política objetivadas pelos grêmios, seja por desconhecimento ou por pouco interesse dos estudantes sobre as entidades deliberativas institucionalizadas dentro das escolas.

O autor defende que para consolidar os grêmios é necessário a formação contínua dos alunos especificamente para atuação em tal atividade como também o acompanhamento profissional para acesso a conhecimentos que contribuam com sua atuação em tais espaços. A criação do grêmio por si só não é suficiente para que a entidade cumpra seu papel, é necessário um processo organizado e deliberado para que os gremistas entendam o conceito de democracia, o funcionamento das instituições democráticas e seus aspectos sociais e econômicos.

Quando não é possível instituir o grêmio, principalmente nas escolas de séries iniciais, Araújo (2009) incita a formação de representantes de turma para que seja estimulado a criação de lideranças para representar o interesse dos alunos e assim terem sua parcela de participação nas decisões que os atingem. Mas essa representação não aparece nas falas dos diretores entrevistados.

Essa concepção de gestão escolar democrática que tem o diálogo como insumo para tomada de decisão, mostra-se mais profunda em relação a concepção anterior, pois, é mais aberta à troca de opiniões e discussões entre os pares, levando a novas ideias e soluções, priorizando a participação da comunidade escolar. Assim, fica bem próxima a abordagem processual-relacional de Watson (2005) por priorizar o diálogo e a dialogicidade como visão de gestão, como também foca muito mais no contexto e nas relações pessoais. Na próxima concepção avançaremos para a concepção mais profunda na compreensão do fenômeno gestão escolar democrática.

4.2.3 Concepção 3: Gestão Escolar Democrática como atendimento das necessidades da comunidade

Essa concepção é entendida como ouvir as pessoas, seus desejos e suas opiniões, para chegar a um objetivo comum, e assim de forma conjunta e engajada concretizar esses objetivos e desejos expressos pela comunidade. A ideia é tornar a escola um local interessante e atrativo, onde as pessoas se sintam pertencentes ao espaço. Não

se vale da opinião de apenas um indivíduo ou do próprio diretor, mas busca acionar os grupos de interesse da comunidade escolar.

A participação das pessoas é estimulada, pois os diretores se empenham na criação de projetos e atividades lúdicas buscando tornar o ambiente escolar muito mais interessante. Com relação à tomada de decisões, essas estão muito ligadas a questões operacionais, como nas concepções anteriores. Atender aos desejos da comunidade não é visto como obrigação da gestão, mas sim uma forma da instituição se tornar um lugar em que a comunidade escolar anseie estar e, desta forma, se envolver nas atividades educacionais.

Os diretores D1, D5, D9, D12, D13 e D18, que compartilham dessa concepção, procuram colocar as diferentes vozes em posição de igualdade, para que o grupo possa expressar o que almeja. Para ouvir a opiniões das pessoas e saber as suas necessidades, os gestores fazem reuniões e pesquisa de campo com os professores, com a comunidade, com os pais e os alunos, conforme mencionado pelos diretores a seguir:

Eu acho que a gestão democrática é uma gestão que escuta os lados de quem quer falar, que escuta todos os setores de uma escola, como eu falei são vários, e que tenta colocar eles pra dentro dessa escola [...] a primeira coisa que eu fiz quando entrei na escola, foi uma pesquisa, uma pesquisa de campo com os professores, uma pesquisa de campo com a comunidade, uma pesquisa de campo com os pais e com os alunos (D1).

Eu faço reunião com todos, quando necessário eu faço reunião com a secretaria, faço reunião com as ASGs, quando necessário eu estou em reunião com meu CTAs, então é de acordo com a necessidade que fazemos as reuniões, o que esse ano não tivemos, por conta da pandemia, foi reuniões com a comunidade, aquelas reuniões maiores, os pais vêm na escola. E toda reunião você coleta algo, você escuta alguém, você escuta o grito de alguém, de quem precisa, que está do outro lado (D9).

Eu acho que é nesse caso, da questão de ouvir e não ouvir por ouvir, né? É ouvir registrando, ouvir ali anotando as demandas, né? Você precisa dar retorno dessa demanda, do que as pessoas querem (D5).

Nessa concepção, para que a gestão seja democrática é indispensável atender os possíveis interesses da comunidade, mesmo que para isso seja necessário enfrentar os órgãos superiores. A entrevistada D1 procurou a Secretaria de Educação para solicitar verba para a construção de um parquinho, mas a verba foi negada, porque, segundo a Secretaria, somente os Centros Municipais de educação Infantil (CMEI) possuem parquinhos e a escola em questão é uma EMEF - Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Mas, considerando ser uma demanda importante vinda da comunidade, a diretora procurou recursos e meios para viabilizar o parquinho:

A primeira coisa que os alunos me pediram foi um parquinho [...] aí qual a minha dificuldade de fazer um parquinho? Eu fui lá, pedi a Sedu. A Sedu disse não, EMEF não pode ter parquinho. Aí eu falei: vou ter que fazer um parquinho. Aí na época aquele parque, o Yahoo estava fechando. Aí eu fui lá e pedi alguns brinquedos, pedi pra tudo que é gente, mas ninguém me deu. E aí [...] consegui madeira na Aracruz Celulose de graça, consegui os pais, e os pais fizeram, juntamente com meu marido, fizeram um parquinho lindo lá de madeira, pras as crianças (D1).

A comunidade não é envolvida apenas para expressar seus desejos, eles são convidados a participar da construção daquilo que um dia foi apenas uma palavra colocada em reunião. Diretora e membros da comunidade escolar discutem o projeto, mas se envolvem para a sua materialização. O que parece estar por trás da ideia de ouvir as necessidades e desejos da comunidade é fazer com que a escola se torne um lugar agradável, atrativo e gostoso de estar:

No meu primeiro ano na escola coloquei ar-condicionado na escola inteira. Toda a escola tem ar-condicionado, então as crianças preferem ir pra escola do que ficar me casa no calor (D1).

Aí eu estava olhando a sugestão deles que era: a questão de limpar as paredes, lâmpada, lâmpada, lâmpada, lâmpada, lâmpada, porque lá na escola queima muita lâmpada, porque a instalação velha, né? Negócio deles era lâmpada, era cadeira e era parede. Coisas muito simples de se resolver dentro da escola, tanto que aí eu comecei, daí eu parti pra deixar sempre todos os ventiladores funcionando, o ventilador porque estava numa época muito quente, aí deixar todos os ventiladores funcionando, colocar todas as lâmpadas na sala de aula, né? Fazer o possível pelo menos (D12).

Mas como a dinamicidade da gestão é constante, logo, a solução de um problema gera outro problema, destacando-se a natureza emergente e dinâmica de ser gestor. A solução de colocar ar-condicionado na escola foi agradável a todos, mas isso gera custo de manutenção, automaticamente será necessário mais recurso, e para atender essa nova demanda a gestão terá que superar um novo desafio.

Um bom relacionamento com a comunidade é considerado essencial para essa concepção. Os gestores entendem que a comunidade deve ser parceira da escola. A diretora D1 inclusive enxerga os meninos que fazem parte do tráfico não como ameaça, mas como aliados, pois quando é roubado algum item da escola eles são capazes de resgatar, coisa que as vezes a polícia não consegue. Para chegar a esse ponto, ela abriu as portas da escola, com toda a segurança, para que esses garotos tivessem um pouco de lazer, como mostra o relato a seguir:

Eu fiz melhor, eu abri a escola à noite. Eu abri a escola a noite, por quê? Como tem muito roubo, infelizmente, as vezes, eu tenho que negociar um pouco com os meninos lá da rua [...]como eu tenho oportunidade de conversar com eles, eu vou lá e converso com eles... quando tem algum roubo, alguma coisa...geralmente esses noiados aí... então, eles vão lá e pegam o objeto do roubo de volta pra mim, tipo, roubaram câmeras, eu peço

a eles, eles me trazem de volta a câmera...é mais ou menos assim [...] , a polícia não consegue esse material de volta, eles são ótimos, a polícia sempre quando eu chamo eles vão, não tenho o que reclamar não, eles são maravilhosos comigo, tem o Projseg na escola, eles são uma gracinha. Só que eles não conseguem esse material e os meninos conseguem, aí eu vou lá e converso com eles. Aí o que eles me pediram: “Poxa tia, abre a escola a noite pra gente jogar bola.” O que que custa? Não custa nada, só custava ter um segurança pra abrir, que não dava era eu ficar o dia todo, todo dia e ainda a noite abrindo escola pra eles, e se deixasse a chave de escola com um não dava, que deixava com outro, que passava pro outro e aí daqui a pouco tava todo mundo com a chave da escola. Aí eu fui pedi um segurança para a escola (D1).

A gestora, para alcançar o objetivo social da escola, foi capaz de introduzir pessoas que não são confiáveis aos olhos da comunidade, pois entende que a escola é um espaço para todos. Dando essa abertura à comunidade, a diretora, além dos problemas do roubo, resolveu o problema de manutenção da quadra, pois eles mesmos providenciam a mão de obra e material para pintura. Com essa iniciativa acolhedora, ela mostra que muitos problemas que a sociedade apresenta, nem sempre é caso de polícia. Às vezes a própria educação é capaz de resolver com ideias criativas e acolhedoras como foi feito pela diretora.

Os diretores que compartilharam essa concepção acabam expressando um estilo que gera certa desconfiança por parte de alguns colegas. Acreditam que as pessoas se colocam à disposição para contribuir e tornar a escola um lugar melhor, quando têm oportunidade de expressar aquilo que pensam e desejam. Mas agir assim faz com que esses diretores sejam questionados por colegas: dar essa liberdade às pessoas não abriria oportunidade para que elas abusem? Em outras palavras, será que abrir espaço para que a comunidade escolar se expresse não reduziria o poder dos diretores?

A diretora D1 expressou isso em sua entrevista. Por desenvolver um estilo não autoritário e preferir levar as pessoas de forma educada e com respeito, acredita ter a comunidade escolar como aliada. Por ter esse perfil, alguns colegas a questionaram se as pessoas não abusam da sua “bondade”. Segundo Dourado (1998), a gestão democrática foi criada para superar as práticas autoritárias, mas a falta de maturidade dos sujeitos que fazem parte desse processo de mudança ainda permanece enraizada na história do autoritarismo na gestão escolar. Assim, para que o autoritarismo não ressalte e prevaleça sobre gestão escolar democrática esses gestores adotaram algumas práticas, sendo a principal delas a prática de ouvir.

Primeiro a gestão democrática você tem que começar a ouvir, ouvir toda a comunidade escolar, desde os moradores, que a escola aqui é da comunidade, ouvir a parte interna, e depois começar a selecionar o que é funcional e o que não é, o que pode ser feito agora e o que não pode ser, porque vontade de fazer é muita, coisas pra fazer é muito também, mas o que pode fazer as vezes é pouco (D9).

É possível perceber que o ato de ouvir é muito importante nessa concepção e para que isso ocorra os diretores criam momentos para atrair a presença de todos, mesmo que tenha que achar horários diversificados. Eles promovem eventos e projetos atrativos para a escola como zumba, palestras de empoderamento feminino, oficina de pão, entre outros.

Esses momentos são aproveitados para explicar à comunidade tudo que está acontecendo no ambiente escolar, colocando a necessidade que a gestão tem da ajuda de todos para cuidar do ambiente escolar, aproveitando para conhecer cada indivíduo com suas qualidades e ideias. Foi através da ajuda da comunidade e da colaboração dos alunos que o diretor D13 conseguiu construir um espaço verde dentro da escola, sendo que o espaço transformado era utilizado para o uso de drogas.

Isso daí foi interessante, a gente chamou o pessoal da equipe de manutenção da igreja católica que tem perto da escola aqui. Eles vieram nos ajudar a construir uma horta pros alunos. Nesse local acontecia o uso de drogas nos finais de semana (D13).

É possível perceber que a participação da comunidade acontece por iniciativa própria, voluntária, interativa e compartilhada, envolvendo criatividade e colaboração, sendo que os próprios usuários percebem a necessidade de modificar o ambiente e tornar o lugar mais acolhedor e agradável possível. Os diretores que compartilham dessa concepção valorizam o trabalho coletivo e participativo.

A autonomia também é citada nessa concepção como forma de fazer uma gestão democrática. Os diretores tratam da autonomia da escola em relação à Secretaria de Educação, bem como daquela experimentada por seu corpo técnico, que é ouvido e algumas decisões são divididas.

Por exemplo, esse ano mesmo, a gente tem aqui a matriz, que é chamada de matriz curricular. É onde você vai colocar a quantidade de aula pra cada turma por disciplinas, é claro que isso já vem da Sedu, não é da escola, mas já é uma gestão participativa, né, que vem de cima pra baixo, né, então eu tenho direito de opinar em relação a isso, mesmo que no final não saia aquilo que ele esperava. Outra coisa, o CTA, eu tenho o CTA aqui e considero esse CTA excelente, muito bom, então eu consigo dividir tarefas com eles pra chegar em situações que não precisa vir até a mim tudo, porque senão acontece uma coisa simples ali e às vezes eu não estarei aqui, e se eu não der essa autonomia pra esse grupo, esse CTA eles também não saberão resolver e ficarão com receio “será que isso é certo?” “ou errado?”, entendeu? Então

dessa forma, hoje em dia, esse CTA estão bem-preparados para resolver várias situações mesmo que eu não esteja na escola, entendeu? Eu acho que isso é partilhar, compartilhar com eles tudo isso dá até uma certa tranquilidade (D9).

Agora, se você for pensar nas nossas decisões pedagógicas aqui internas, eu acho que nós temos bastante autonomia sim, se você for pensar nas questões micro. As questões macro políticas que envolvem a unidade de ensino, o caminhar ainda muito grande. [...] por exemplo, como que nós vamos desenvolver tal projeto? Não, isso aí a gente tem essa autonomia. Entendeu? Ou por exemplo, ah, o resultado não foi tão positivo, ah, paciência, a escola é assim, vamos replanejar, né? Isso aí a gente consegue (D13).

Aí, que que foi feito? Eu marquei reunião, o ano passado, eu marquei reunião com os pais dos alunos, tá? Do primeiro ao quinto ano para definir sobre a matriz curricular, ia ter tipo uma votação, quem é favorável assina aqui, quem é contra assina aqui, ao ensino religioso nos anos iniciais. (D12).

Numa gestão democrática a autonomia é “um dos mais importantes princípios, implicando a livre escolhas dos objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho” (LIBÂNEO, 2018, p. 89). Esse autor afirma que a autonomia para uma instituição significa “ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização” (p. 118). As falas dos entrevistados revelam uma autonomia relativa, pois as escolas fazem parte de um sistema e não funcionam como organismos isolados. Ainda assim, elas podem traçar a própria trajetória agindo de forma independente de um sistema ou de um órgão superior. Isso é importante para tornar possível as discussões, a apresentação de soluções para os problemas institucionais, o desenvolvimento e propostas dos planos de trabalhos pedagógicos, considerando as especificidades de cada escola e o limite dos direitos coletivos e individuais, se opondo as formas autoritárias de tomada de decisões.

Como forma de participação, os conselhos escolares, também são lembrados pelos diretores dessa concepção e são vistos, não como obrigação de participação, mas como oportunidade de as escolas abrirem as portas e ouvirem cada segmento e assim fazer um levantamento das necessidades de toda a comunidade escolar, conforme dito pelos diretores:

Então, eu acho que quando a família, por exemplo, questiona, houve um tempo aí, talvez no passado, ela não tinha essa condição, né, ou seja, ela nem tinha essa condição no sentido de pensar em participar. Mas como é que eu vou entrar na escola se eu não tenho função, né? Então, agora, ela pode concorrer, para fazer parte de um conselho, mas pessoas como pessoa. Eu acho que abriu um leque assim para o crescimento, pra fala, pra reclamação, pro debate. Então, de que forma? Eu acho que foi abrindo as portas, mas abrindo as portas, mas com as pessoas com o objetivo, o que eu quero ao entrar nessa porta? Ainda que as pessoas se perdem, mas assim, quando a gente tem uma porta aberta, que é essa questão toda democrática, da gestão democrática, né? Têm a porta aberta e as pessoas sabem o que querem quando vão entrar nessa porta, eu acho, ele consegue avançar por todas as

portas aí, né? Entrada dos pais, de construção, no sentido de crescimento de educação (D5).

Dentro do conselho de escola, você tem todos os segmentos sendo representados. E a função do conselho de escola é fiscalizar, é dar sugestões, é acompanhar tudo que acontece na escola, tá? Então, é deliberar algumas coisas, que lá no conselho você tem a participação de pais, de alunos, de professores, comunidade e demais servidores. Não entre só o magistério, tem também os representantes da secretaria, das ASGs, né? Das merendeiras. Então, ali você tem todo mundo junto pensando o melhor pra escola, discutindo coisas que valerão para o futuro da escola, tá? Então, o conselho de classe e o conselho escolar, eu acho que são os pontos mais fortes da gestão democrática (D12).

Então, a gente reúne o conselho, ouve, né? Ouve cada segmento, sugere que nós temos uma verba que pode ser investida naquele banheiro, de acessibilidade, de melhorias nas condições físicas para os alunos. E aí a gente decide. Quem é a favor? Quem é contra? Ouve e se tiver uma boa concordância de todos, ou da maioria que esse dinheiro pode ser investido na reforma ou qualquer outra coisa, a gente faz, executa, “Ah, isso não, isso a gente vai deixar pra outro momento”, volta recua faz qualquer outra coisa. Na hora de comprar ventiladores, quadros novos, tudo é decidido em reunião. Porque quando a gente, quando eu tô andando na zona rural, cada escola que a gente chega tem uma demanda, uma torneira que tá quebrada, você tem que trocar, é um gerador que tá quebrado.... e aí a gente vai circulando, vai vendo, vai lutando e a gente vai já traçando as metas, e quando a gente volta lá e reuni os pais, a comunidade, ou vê com os alunos também, vou na sala: “bom dia, tudo bem com vocês? Como vocês estão aqui?” Aí eles falam; “é diretor, ó, tá precisando disso, disso” a gente vai ouvindo mesmo. Eu ouço os professores também, né? A gente faz um encontrão de professores lá em (nome do Bairro). Então, é um momento que todo mundo das classes se reúne num grupão da manhã e tarde. Lá a gente ouve, né? Anota e tenta resolver (D18).

O diretor D13 em sua entrevista ainda tenta ampliar o conceito referente às atribuições do conselho escolar, que têm poderes que vão muito além de aprovar as contas dos diretores: “eu tento tirar essa coisa que conselho de escola só serve pra aprovar as contas que o diretor faz na escola”. Para esse diretor, o conselho de escola deve funcionar como um órgão deliberativo que é capaz de interagir com outros órgãos, como o conselho tutelar e o ministério público, quando identificados problemas que estejam relacionados aos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Para ele, o conselho de escola não deveria servir apenas para atender certas demandas que são exigidas pela secretaria de educação, tais como a aprovação do calendário anual e a prestação de contas. Essa é uma visão mais ampla do conselho de escola, que tem capacidade de colaborar com assuntos muito mais abrangentes e relevantes para a comunidade escolar. É justamente pelo fato de ouvir a comunidade, que o gestor conhece suas necessidades e vulnerabilidades, se sentindo apto a contribuir pela segurança e proteção da coletividade.

Nessa concepção, pelo exercício do ouvir, sendo atencioso, criando novas possibilidades e oportunidades de interação, e atendendo as necessidades da comunidade escolar demonstrando preocupação com todos, é a mais ampla das concepções. Ela é a que mais se aproxima da abordagem processual-relacional (WATSON, 2005) e mediativa (CUNLIFFE, 2014), pois é a que está aberta as mudanças e incertezas relacionadas ao dia a dia da gestão escolar.

4.3 IMPACTOS DAS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO ADMINISTRATIVA, PEDAGÓGICA E DO RELACIONAMENTO

A partir da análise dos dados foram estabelecidas três concepções de gestão escolar democrática, sendo: Concepção 1) Gestão escolar democrática como cumprimento de papéis; Concepção 2) Gestão escolar democrática como insumo para tomada de decisão e Concepção 3) Gestão escolar democrática como atendimento das necessidades da comunidade. A partir dessas concepções, foram analisados os impactos nas dimensões da gestão escolar nas práticas administrativa, pedagógica e da interação. Essa análise permite observar se as concepções geraram diferentes ações exercidas pelos diretores escolares.

4.3.1 Impacto das Concepções na Gestão Administrativa

A gestão administrativa, apesar de não ser uma atividade fim da escola, é considerada o alicerce para o bom desempenho da gestão escolar, pois dá suporte à gestão pedagógica, que está mais voltada para a promoção da educação. A Lei 9.394/96 estabelece em seu artigo 12 que as escolas são as responsáveis por administrar seu pessoal e seus recursos:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] II – Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros.

As entrevistas mostraram que boa parte do tempo dos gestores é dedicada a essas questões administrativas. Os diretores ressaltam que o “administrativo”, como eles chamam, é a parte mais pesada do trabalho. Acrescentam que, por serem responsáveis pela utilização dos recursos financeiros, precisam sistematizar a prestação de contas, realizando orçamentos, compras e divulgação (transparência)

quanto ao uso dos recursos. Também é ressaltado o tempo que é dedicado à consulta de documentos, considerando que são os diretores que direcionam e acompanham a aplicação da legislação, dos estatutos e dos regimentos que regulamentam as práticas cotidianas da escola.

Segundo Paro (2010, p. 757), no universo da gestão da escola há dois grupos interdependentes: os recursos objetivos e os subjetivos. Os recursos objetivos são os que se referem “às condições objetivas presentes na realização do trabalho”. São os objetos e instrumentos de trabalho utilizados na realização dos fins da organização. Os recursos subjetivos estão relacionados à subjetividade humana, ou seja, “à capacidade de trabalho dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos”. Os recursos objetivos se aproximam mais dos recursos materiais e financeiros, já os recursos subjetivos são a força e capacidade de trabalho na realização das ações (PARO, 2010).

Os aspectos econômicos e financeiros, por sua vez, envolvem o orçamento da escola, que se atenta aos gastos e investimentos institucionais. Embora todos os diretores ressaltem a escassez desses recursos, a forma de lidar com eles é diferente. Os que compartilham da Concepção 1 não dão muita abertura para a comunidade decidir o que será feito com as verbas da secretaria de educação. Primeiro, porque alegam a falta de tempo de os pais participarem do processo financeiro da escola. Uma forma de proverem a participação é levarem soluções prontas para que a comunidade escolar decida entre elas, o que gera uma sensação de participação. Esse processo ajuda a legitimar as decisões prévias dos diretores.

Os que partilham da Concepção 2 acreditam que os valores disponibilizados pela secretaria de educação ou órgãos superiores são insuficientes para atender todas as demandas da escola, mas estes devem ser bem aplicados e aprovados pelo conselho escolar, assegurando a coerência da utilização.

Já os que compartilham da Concepção 3 não apenas reúnem o conselho para definir como as verbas serão gastas. Buscam suprir a falta de recursos com as competências e *expertises* da comunidade. O quadro 15 mostra falas que representam as diferentes formas de agir, ligadas às concepções:

Quadro 15: Falas representativas na gestão Administrativa: Recursos financeiros.

Concepção	Falas representativas
-----------	-----------------------

1	<p>Por exemplo, chegou uma verba X. Se a gente for perguntar pro pai exatamente, porque eu costumo dizer que o pai não sabe o que que pode ser gasto, né? Não sabe, “ah compra, vamos dizer assim, compra isso”. Não, não posso. Então assim, eu costumo dizer que é tipo uma eleição. Eu crio três prioridades que sei que podem ser feitas, que devem ser feitas, e em cima dessas três prioridades, que eu sei que você não vai dar errado, aí a gente leva pra lá, olha, a gente pode fazer o quê? Aí a gente escuta, mas em cima das ideias já de dentro da escola (D17).</p> <p>A gente tem uma dificuldade em relação a comunidade escolar, a participar mais do financeiro, porque eu tento trazer eles pra me ajudar em algum momento dessa parte da prestação de conta, de compra, mas é uma dificuldade, porque é muita coisa a se fazer, são muitos pormenores e nem sempre a gente tem o tempo necessário pra mostrar isso pra todos eles (D15).</p>
2	<p>Eu acho que um bom exemplo de gestão democrática é como a gente gasta o dinheiro público e a gente sempre fazer essa consulta, lá, com os representantes de cada segmento, pra saber como que a gente vai tá usando esse recurso (D16).</p> <p>Nós temos uma verba federal e uma municipal e o que é feito com essa verba, como a gente gasta essa verba, é feito um plano [...] a gente faz uma reunião, o conselho decide, a gestão é democrática, a questão financeira é toda aprovada pelo conselho, não é o diretor, é todo o conselho de escola (D14).</p>
3	<p>Pra você ter ideia quem criou a rede de transmissão para a escola, pra gente, foi uma pessoa da limpeza, com grande mobilidade com a tecnologia. (D5)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Segundo Colares, Pacífico e Estrela (2009, p. 130) “a intensão é que a aplicação dos recursos financeiros públicos recebidos pela escola seja direcionado ao ensino de qualidade”. Esses autores afirmam que o gestor precisa de domínio para gerenciar os recursos financeiros que é um grande problema, pois precisam, ao mesmo tempo, lidar com as atividades administrativas e pedagógicas da escola para assegurar a qualidade da educação.

Com relação a insuficiência de recursos, Krawczyk (1999) cita que muitas escolas costumam solicitar colaboração financeira da comunidade como também promovem atividades para levantamento desses recursos, como festas e bingos. Sendo assim, a expectativa é que os diretores sejam capazes de articular com a comunidade interna e externa conseguindo apoio necessário para alcançar os projetos e interesse da escola, atendendo suas demandas, a fim de que esta possa funcionar com plenitude.

Por meio dos recursos financeiros disponíveis para a escola é que são adquiridos os recursos físicos e materiais, ou seja, os bens e a estrutura necessária para atender adequadamente o processo de ensino. Na Concepção 1, observa-se que investimentos feitos em festas e feiras, meios importantes para promover integração e participação, são vistos como um desperdício de recursos.

A Concepção 2 esbarra com as dificuldades de infraestrutura, reconhecendo que deveriam ser providenciadas pela prefeitura, mas tenta resolver os problemas fazendo alterações nas salas de aula para melhor atender seu público, como também consulta a comunidade no momento de fazer um investimento para atender as necessidades da escola.

Já a Concepção 3, que também tem esses problemas estruturais tenta chamar a comunidade para atender as necessidades, envolvendo-os na realização dos trabalhos de manutenção. Isso faz com que a comunidade tenha o sentimento de pertencimento.

Quadro 16: Falas representativas na gestão Administrativa: Recursos Materiais.

Concepção	Falas representativas
1	A gente tinha muita festa, muita feira, que é bom. Mas que assim, né? Vou te falar uma experiência que eu sempre vejo, né? E que boa parte das escolas realiza, a gente faz aquele movimento e aí como as coisas foram perdendo sentido, né? E aí você faz a coisa, faz mostra, né? E aí meio ambiente, né? vamos discutir aqui o meio ambiente, aí você pinta, vai, bota lá e no outro dia vai tudo pro lixo, isso me incomodava, porque são dois lixos, né? O lixo do dinheiro que foi mal investido e o lixo em si, né? Então, isso foi difícil, né? Até com a comunidade, que a comunidade adora esse tipo de coisa. Gente olha essa escola? Olha o quanto que a gente precisa investir. Vamos parar um pouco e pensar, né? As coisas tão enferrujadas, as mesas tão quebradas e aí, assim, eu acho que isso foi um ganho, a gente reverter todo esse investimento também na condição de trabalho, na qualidade do trabalho, porque aí é pra todo mundo, né? (D4).
2	<p>Temos um anexo, fora do prédio da escola, nesse anexo nós temos salas isoladas, salas quentes, salas muitos ruins, esse é um desafio, lidar com isso todos os dias, sabendo que não temos condições de resolver porque isso não parte da gente, isso tem que ser uma construção da Prefeitura, ampliar a escola, esse é um grande desafio pra nós, todos os anos (D2).</p> <p>Até falei com o pessoal, em vez de gastar dinheiro com gráfica, que é uma coisa que é passageira, compra uma impressora pra escola e imprima você. Ai, muita gente falou: “Não, que dá muito trabalho, depois tem que comprar tonner, não sei o que”. Eu levei a proposta pro meu conselho de escola, nós debatemos lá e o conselho de escola falou: “não, vamos comprar uma impressora que é melhor (D16).</p> <p>A gente tem uma sala lá em cima, que a gente pode transformar ela em sala de aula, ela tem as mesmas dimensões de uma sala de aula, e aquela outra sala lá, a gente pode destinar para o que estava no projeto (D11).</p>
3	<p>Gente, quem puder ajudar com o que pudesse...se for pedreiro, se for não sei o quê, mas ajuda...bota o nome na equipe que quando eu precisar eu ligo, pra eu economizar, porque se o cara for lá trocar uma pia pra mim e não me cobrar nada, já é 100 ...200 reais que estou economizando (D1).</p> <p>Nós tivemos pais que ajudaram na manutenção da sala de aula, entendeu? Nós tivemos uma empresa que doou o material pra pista de atletismo (D13).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Percebe-se que os diretores da Concepção 1 utilizam os recursos materiais de forma racional para alcançar os objetivos e metas, se preocupando com controle e com a eficiência, se aproximando da abordagem de gestão científico-racional de Libâneo

(2018). Entretanto, Lück (2009, p. 107) traz um outro significado para o uso de recursos no processo educacional. Segundo ela, recursos “não valem por si mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir do significado a eles atribuído pelas pessoas e a forma como são utilizados por elas na realização do processo educacional”. Nessa direção, as Concepções 2 e 3 tentam resolver os problemas materiais e financeiros contando com a aprovação do conselho de escola e com a participação da comunidade.

Não são apenas os recursos financeiros e materiais que desafiam o trabalho dos diretores. Os recursos humanos também trazem inquietações. Esses são como recursos subjetivos, pois se referem à coordenação e aos esforços humanos, não se restringindo apenas ao momento de trabalho, mas atingindo todas as relações da organização escolar. Nesse contexto, a gestão assume um caráter muito mais político (PARO, 2010). Nessa lógica, a gestão de recursos humanos trata de relacionamento entre seres humanos, envolvendo confiança, comprometimento e motivação da equipe. Lück (2009) faz uma reflexão sobre a educação e a atuação das pessoas envolvidas no processo.

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento. (LÜCK, 2009, p. 82)

Para essa autora, a gestão de recursos humanos é um dos pilares da gestão escolar, pois influencia em todas as outras dimensões da gestão (pedagógica, administrativa e financeira), interferindo e se articulando com todas as ações da escola.

Nas concepções ora apresentadas, podemos perceber como cada um se envolve de maneira diferente no tratamento com a equipe escolar. Para os que compartilham da Concepção 1, as relações interpessoais são as que demandam maior trabalho, têm certa dificuldade de lidar com pessoas, reconhecendo que todo ser humano é falho. Dão mais ênfase às tarefas, onde cada um deve executar sua função, reconhecendo seu papel.

Já os que partilham da Concepção 2, mesmo reconhecendo que a gestão de pessoas também é um desafio, parecem se preocupar mais com os indivíduos do que com as tarefas, considerando que o excesso de trabalho e a falta de profissionais pode afetar

o desempenho pedagógico da escola. Assumem também que ter credibilidade, comunicando tudo o que está acontecendo na escola a todos, traz o engajamento e a motivação daqueles que compõem a comunidade escolar.

Os que partilham da Concepção 3 enfatizam as relações interpessoais, reconhecendo e elogiando os bons profissionais. Por terem uma boa relação com as pessoas, conseguem, por meio do convencimento e da paciência, que elas sejam suas parceiras, preservando uma boa relação com a comunidade escolar, onde tudo é construído e compartilhado.

Blake e Mouton (1984), ao estudar estilos gerenciais, identificaram que os gestores possuem diferentes ênfases ao realizar seu trabalho. Enquanto uns acreditam que organizar a boa gestão está ligada à estruturação e organização do trabalho de tal forma que haja a mínima interferência do elemento humano, outros concentram a sua atenção nas necessidades das pessoas e buscam estabelecer relacionamentos amistosos para criar uma atmosfera de trabalho agradável. Enquanto os primeiros creem que o sucesso gerencial está na boa gestão dos processos, os segundos acreditam que esse está relacionado à boa gestão das pessoas. Os que compartilham da concepção 1 parecem estar associados aos que têm foco nos processos, e os que compartilham das concepções 2 e 3 parecem estar associados aos que colocam o foco nas pessoas.

Quadro 17: Falas representativas na gestão Administrativa: Recursos humanos.

Concepção	Falas representativas
1	<p>Na prática, a gestão democrática é muito difícil de ser executada, porque a gente tá lidando com pessoas e aí a gestão pessoal, né? Interpessoal, essa é a que demanda maior trabalho, não é o financeiro, o financeiro a gente precisa ter um certo cuidado, um certo conhecimento, mas a parte de interpessoal, essa é a que mais dificulta, porque você é humano também, e tem dia que você não tá afim de conversa e aí você pode chutar o pau da barraca [...] a gente às vezes vai criando algumas couraças, vai criando algumas verdades interiores, pessoais que a gente às vezes pode cair nessa cilada aí de achar que nosso pensamento é melhor do que o do outro (D15).</p> <p>Muitas das pessoas que chegam, elas chegam muito com uma visão mercadológica, né? A gente é funcionário ... e a gente não pode falhar e a gente é obrigado... Até aí tudo bem. Eu concordo. Mas e a família, e o profissional, né? Que hora que a obrigação dele vai aparecer? Então, eu acho que o que mais atrapalha, né? É as pessoas entenderem que a gestão democrática é cada um também tomar consciência do seu papel, não vai rolar, enquanto as próprias pessoas direcionarem pros outros, e aí não é só de direção não (D4).</p> <p>Então, se a gente fizer a nossa função, nós fizermos, cada um de nós fizermos a nossa função a qual fomos colocados aqui, né? A gente não vai ter trabalho, certo? A gente não vai ter estranhamentos. A gente vai conseguir, né? Fazer a coisa certa</p>

	[...] porque a gestão democrática ela primeiramente passa pela função que cada um tem (D6).
2	<p>Como toda escola temos o problema de relação mesmo, dos profissionais, essa questão de gestão de pessoas não é fácil, lidar com o funcionário público, professor, não é fácil, é um grande desafio todos os dias e a falta de profissionais também [...] o número de coordenadores é insuficiente para atender os alunos, o número de pedagogos por turma é desumano, chega ser desumano [...] eu tenho 3 pedagogos, todos são pedagogos que não vem a escola presencial, mas que estão adoecendo em casa com a demanda de trabalho, a imensa demanda de trabalho, por causa das APNPs, devolutivas [...] troca de professores também é um problema que nós temos (D2).</p> <p>A gente tem uma equipe muito boa de trabalho, que eu acho que isso também faz a diferença, sabe. E a forma também como você lida com as pessoas, isso também faz muita diferença. Você tá entendendo? Eu não faço pra agradar não. Eu sou assim, sabe? Porque o que eu não quero pra mim, eu não quero pro outro, entende? [...] a gente costuma praticar muito bem a gestão democrática aqui na escola, né? Pelo menos, sempre que eu estou à frente das coisas, a gente participa a todos, de tudo que tá acontecendo. Eu acho que isso é fundamental, até porque pra você ter a credibilidade do outro no que você tá fazendo. Você tem que falar pro outro (D11).</p>
3	<p>Primeiro a minha equipe, a minha equipe é maravilhosa, os meus professores eles...assim... não só os professores, o pessoal da limpeza, a porteira, o meu secretário...eu tenho pouca gente na equipe... mas são pessoas maravilhosas. Eu acho que facilita também a forma como eu falo com eles, mesmo se alguém for agressiva comigo, eu não sou agressiva com a pessoa, eu conto até 10, até 20, até 30, porque eu acho que a pior forma que existe ...cada um dá o que tem né...eu acho que a forma como eu lido com eles isso muda muita coisa, eu não tenho a melhor educação do mundo, eu sempre falo isso..."que eu preciso aprender" "você me ensina muita coisa" "você é fera", eu elogio muito, elogiar é uma coisa que a gente precisa fazer com todo mundo, o elogio...as vezes você tirar o sorriso de alguém, muda todo o dia da pessoa (D1).</p> <p>É o que eu procuro fazer, é melhorar a escola um pouco a cada dia, às vezes tem aquelas pessoas que você não convence de forma verbal, mas consegue convencer com coisas físicas, tá vendo que está mudando. Por isso que eu falo, aí é a paciência, então hoje eu só tenho a forma verbal pra te convencer, mas daqui a 4, 5 meses você vai ver a coisa acontecendo, aí ele vai chegar pra você: "Agora eu entendi, ficou legal" ou as vezes não vai chegar pra você mas você sente que ele mudou, ele percebeu que a coisa era do jeito que ele queria o tempo todo, ele só não teve paciência para esperar (D9).</p> <p>É você trabalhar com parceiros, né? Você tem que ter parceiros, parceria, as pessoas que te acompanham, a secretaria escolar, que é uma da escola, secretária, tem que ser parceira do diretor ou da diretora. Os coordenadores. Não adianta eu colocar na coordenação gente que vai ser contra mim. Não, temos que falar a mesma língua. E a parte dos pedagogos também, todo mundo falando a mesma língua. Isso é o que move uma escola, é parceria (D12).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No desenvolvimento do trabalho do diretor, fica claro que existe grande dificuldade na mediação de conflitos e nas relações interpessoais, pois administrar essas relações é um trabalho complexo e político, sendo necessariamente importante a adoção de métodos democráticos para nortear estas relações no dia a dia da gestão. Neste sentido, Souza (2009, p. 125) coloca que a gestão democrática como:

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Posto isso, o diretor escolar precisa levar em consideração vários aspectos da gestão de pessoas, da gestão financeira e de materiais, tais como: a motivação e o espírito de equipe; a articulação de esforços e o compartilhamento de responsabilidades; a comunicação e a relação interpessoal; a aplicação e a distribuição apropriada do dinheiro. Com isso, o trabalho do diretor implica, assim, identificar que a gestão democrática na escola pública é permeada de fatos e responsabilidades que influenciam na forma e na condução que é praticada a gestão.

4.3.2 Impacto das concepções na Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica, apesar de ser uma função que cabe aos pedagogos e coordenadores pedagógicos da escola, também compete aos diretores, que, de alguma forma, acompanham esses trabalhos, seja na execução, na coordenação ou na participação das atividades desempenhadas. Isso contribui para a elaboração, a melhoria e evolução de novas propostas pedagógicas. Na gestão pedagógica estão o planejamento das propostas político-pedagógicas e também das práticas educacionais. O “processo e o exercício do planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e o resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões” (LIBANEO, 2018, p.125).

Assim, as escolas precisam desenvolver objetivos e traçar planos para realizá-los, não deixando que as coisas aconteçam de forma improvisada, sendo fundamental para a tomada de decisão. O planejamento é fundamental para que ocorra a construção de um projeto pedagógico, de forma a repensar e traçar as ações da escola. Segundo Souza (2019, p. 276), a forma como um projeto pedagógico é construído “indica muito o quanto ele potencialmente é capaz de servir de instrumento em favor da gestão democrática na escola”.

O Quadro 15 traz algumas falas que mostram como o planejamento pedagógico se expressa em cada concepção. Entre os que partilham da Concepção 1, o foco é alcançar objetivos e metas, evidenciando a preocupação dos diretores em acompanhar o trabalho desempenhado pelos profissionais que atuam na escola,

observando o compromisso e a responsabilidade de cada um. A fala da diretora D10 explicita o motivo desse foco: o fato de os diretores responderem administrativamente por tudo que acontece na escola.

Em alguns casos, a centralização chega ao controle das tarefas. Por exemplo, D6 afirma que revisa todas as atividades que são enviadas aos alunos, pois acha inadmissível uma escola enviar os trabalhos escolares com erro. Também aplica um simulado para avaliar o nível de aprendizado do aluno, pois mantém o foco nos índices externos de desempenho da escola. Nessa concepção, a gestão pedagógica é realizada por meio do estabelecimento de metas, pelas formas de avaliação e os meios de alcançar os objetivos educacionais.

Para os que compartilham da Concepção 2, o planejamento construído é adaptável, pois cada escola tem sua realidade, sendo orientado sempre pelo diálogo. A diretora D2 afirma que faz reuniões para discutir as propostas pedagógicas e as ações da escola, assim, decidem como fazer o melhor, atendendo os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Mas a mesma diretora reconhece que é muito mais fácil fazer o planejamento ouvindo os profissionais da educação que estão todos os dias na escola, do que contar com a participação da comunidade local, que é algo muito difícil.

A diretora D8 afirma que é dialogando com a comunidade que é possível reorganizar e remodelar as ações, focando sempre o sujeito principal que é o aluno. A diretora D16 diz que dialoga com o CTA a parte pedagógica, não mencionando a participação dos demais segmentos. Segundo essa diretora, eles conferem se estão atendendo ao projeto pedagógico estabelecido pela escola, se está tudo sendo encaminhado e se a escola está com bons resultados no aprendizado. Percebe-se que, apesar dessa concepção focar muito no diálogo, fica limitada a ouvir os profissionais que estão dentro da escola.

Na Concepção 3, o planejamento pedagógico é construído e compartilhado entre a comunidade escolar, valorizando a equipe, a parceria e se preocupando com o ambiente agradável. Para os gestores dessa concepção o planejamento é construído a partir da realidade da instituição e da participação de toda a comunidade escolar e local. A diretora D1 se preocupa com os possíveis alunos que ainda virão para sua escola. Ela, juntamente com a diretora do CMEI, traz os pequenos para fazerem uma visita e se familiarizarem com o ambiente que está por vir, facilitando seu processo de adaptação. Ela também realiza festas onde o professor pode promover atividades

recreativas, trazendo ludicidade e inclusive, um ótimo e divertido momento em família. Também conta com ajuda dos pais para auxiliar as crianças na leitura.

O diretor D5 enfatiza que o sucesso para alcançar bons índices é ter uma equipe afinada, onde o suporte e o acompanhamento são fundamentais. Esse diretor conta com o apoio voluntário dos que trabalham na escola dando suporte na entrega de apostilas e até montando uma rede de transmissão, garantindo assim que os alunos tenham acesso aos conteúdos e os materiais em mãos. Desta forma, pode-se estabelecer uma relação de maior participação entre os membros, reconhecendo os conhecimentos, a opinião e a experiência de todos que estão participando.

O diretor D13 resolveu um problema de ausência na sala de aula com a sugestão de uma coordenadora, colocando um espelho no banheiro das alunas, tornando o ambiente agradável para elas. Propostas são bem vistas nessa concepção. A diretora D12 também acredita na parceria com os pedagogos para tornar melhor o ambiente escolar. Da mesma forma D18 também ouve a comunidade e os professores para traçar metas e tomar decisões.

O planejamento, nessa concepção, materializa o desejo de que a escola seja um lugar saudável em que toda a comunidade participe do cotidiano escolar, estimulando bons hábitos, como a leitura, o espírito de equipe e o respeito a todos. Desta forma, ressalta-se a importância do ambiente escolar para o bom desenvolvimento do processo educacional.

Quadro 18: Falas representativas na Gestão Pedagógica.

Concepção	Falas representativas
1	<p>Eu venho todos os dias trabalhar. Eu estou todos os dias na escola, porque eu quero saber o que tá acontecendo todos os dias, porque qualquer problema que tiver, eu sei, não foi ninguém que me falou, eu vi o que aconteceu, porque é uma responsabilidade gigantesca (D10).</p> <p>As atividades que vão pra casa hoje eu checo todas elas. Eu olho todas elas pra saber se o conteúdo tá batendo com as atividades que estão sendo produzidas, se o enunciado, até isso eu vejo, se os enunciados tá uma coisa que é o pai vai entender que o aluno vai entender. Então, passa pelo professor, pelo pedagogo, depois faz por mim, certo? E os erros de português, que infelizmente é muito deficitário. Infelizmente, professor é muito falho nessa área de português, e eu falo com eles, é inadmissível uma escola mandar coisa errada pra família, né? É inadmissível você trabalhar pontuação com o aluno e errar na pontuação, entende? É inadmissível isso. Então, assim, essa semana mesmo eu tive uma reunião com eles, né? E aí eu falei com eles muito francamente, olha só, não vou aceitar que no grupo de WhatsApp vocês deem desculpa para os pais que o erro foi da gráfica, que a gráfica não erra. Ou vocês aprendem, mesmo passando por mim, ainda passa alguma coisa, entende? Ai quando os pais falam assim: "Ah isso aqui, não estou entendendo, veio um quadrinho a menos na cruzadilha" sabe? Aí eu falo</p>

	<p>assim: Isso aqui é falta de atenção, vocês têm que tomar conta dessa correção (D6).</p> <p>Lá na escola a gente faz três simulados por ano, certo? Eu pego provas objetivas de todo lugar do Brasil, sabe? E a gente faz uma prova para os alunos sentirem como é que é uma forma de avaliação e também pra gente sentir o nível de aprendizado (D6).</p>
2	<p>Nós sentamos em reunião para pensar em proposta pedagógica, em ações, propostas pedagógicas, mas com a comunidade já é algo mais difícil né, é preciso repensar, traçar aí ações pra colocar essa proposta mesmo no papel, corretamente, direitinho, deixar prontinho [...] decidir como fazer, como fazer o estudo, como fazer uma festa junina, como fazer um dia da família na escola, mexer no calendário, como vamos atender a comunidade (D2).</p> <p>É aquela questão assim, no papel você planeja, você pensa uma coisa de determinada maneira, mas como aquilo sai, né? E como aquilo repercute, né? E qual o relato real daquele planejamento seu, às vezes, fica fora daquilo que você tentou. E aí você precisa ter a comunidade ali trazendo como está o andamento das coisas, né? Qual é visão que está tendo da escola, pra gente poder ir se reorganizando, se remodelando, não pra virar refém de comunidade, nem pra ficar refém de ninguém, mas pra realizar as ações com foco realmente no aluno que é o principal, né? Pra que ele possa tá ali dentro e ter uma garantia de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade (D8).</p> <p>Na parte pedagógica, conferir se a gente tá dentro daquele programa que a gente estabeleceu pra escola, se o projeto político pedagógico da escola está se encaminhado, né? Se a gente tá tendo um bom aproveitamento de aprendizado na escola [...] diálogo com o CTA que é a parte pedagógica (D16).</p>
3	<p>Então todos os alunos da creche vêm pra nossa escola, então eu comecei a apresentar a escola, quando chega no final do ano, chega aqueles menininhos pequeninhos conhecer a escola, conversei com a diretora (do CMEI) e falei com ela “Porque você não traz os que vem ano que vem para conhecerem logo, pra não ficar com medo?” Porque os pais ficam com medo, pra começar eu ficaria também, porque a escola é gigante, aí os pais vêm, com os alunos pra conhecer e ver que não é um bicho de sete cabeças e ai eles vão começar a ajudar a escola (D1).</p> <p>Eu faço muita festa ... Se quer uma coisa fácil que a criança adora? É atividade recreativa que tenha pergunta, eles amam, você quer ver, coloca uma matéria de geografia, de história, seja o que for, pra eles correrem e responder primeiro, eles ficam loucos, com essas brincadeiras de gincanas ... pra mim isso é fundamental para a educação, isso não é só uma brincadeira, é a forma como se dá. A gestão democrática é assim, o que custa chamar 5 ou 6 pais que gostam de ajudar pra poder ficar na biblioteca ajudando lá, a limpar, arrumar, a ensinar a ler? Não me custa nada, não me impede nada (D1).</p> <p>Eu acho que a equipe é muito afinada, tanto professor, com relação a apoio, com relação a secretaria, mais o trabalho do professor, mais o trabalho do pedagogo é muito afinado, então acho que por isso que dá certo. E a gente acompanhando, a gente dando suporte, né? Eu acho que o pedagogo dessa parte pedagógica, tem que dá suporte, por exemplo, ano passado, eu tive uma visita de uma pessoa da educação, “Diretor, o que foi feito pra vocês chegarem a nota de dois mil e dezoito?” Acho que é justamente isso, o suporte, os projetos, de material (D5).</p> <p>Por exemplo, quarta e sexta nós vamos entregar apostila para um grande número de pais. Então as pessoas da limpeza, do apoio, fazem isso com tanta habilidade, com tanto prazer, em dizer: “Não se preocupa, é conosco”. Então, as pessoas não estão ali fechadas, né? Ah...o pessoal da limpeza é pra limpar....não! O pessoal é da escola. [...] pra você ter ideia quem criou a rede de transmissão para a escola, pra gente, foi uma pessoa da limpeza, grande mobilidade com a tecnologia ... então as pessoas da escola são todas muito envolvidas, e isso que eu acho que é participação democrática (D5).</p> <p>A gente tinha um problema aqui com umas alunas que elas insistiam em usar o banheiro das professoras que fica num lugar afastado, elas demoravam a voltar pra sala de aula. Elas queriam porque queriam se olhar o espelho, e só tinha</p>

	<p>espelho no banheiro das professoras. Aí, uma coordenadora: porque você não coloca um espelho no banheiro? Eu falei assim: não, elas vão quebrar. Você não vai saber nunca, só se você colocar. Então nós compramos o espelho, tá lá até hoje e esse problema diminuiu (D13).</p> <p>Trabalhar com a democracia é uma coisa difícil, a gente tem que ouvir todos os lados e muitas vezes a nossa, a nossa opinião mesmo, todo aquele planejamento que você fez, aquele projeto, vai ter que ser colocado de lado, por quê? Tem que aceitar o que vem da maioria. Acatar, né? E se envolver. Pra que dê tudo certo. [...]</p> <p>E a parte dos pedagogos também, todo mundo falando a mesma língua. Isso é o que move uma escola, é parceria (D12).</p> <p>A gente ouve a comunidade, os nossos professores e depois a gente, né? Pra traçar as metas e tomar as decisões pertinentes. Com todo mundo, em parceria, que vem em prol dos nossos alunos, da nossa comunidade. A gente ouve muito, não é uma tradição ruim, a gente sentar, ouvindo, anotando tudo e depois juntos decidirmos o que é melhor para a escola (D18).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível, a partir dessas falas, compreender que a gestão pedagógica e o planejamento das ações na escola fazem parte do dia a dia do diretor escolar e acaba sendo uma das suas atribuições. Segundo Lück (2009, p. 94), a gestão pedagógica é constituída como uma dimensões do trabalho do diretor, ainda que seja compartilhada com algum coordenador. Mesmo sendo o planejamento um processo contínuo que busca alternativas para solução de problemas e tomada de decisões (LIBÂNEO, 2018).

Nas concepções apresentadas, os que compartilham de diferentes concepções conduzem de formas diversas a gestão pedagógica e o planejamento da sua escola. Porém, todos mostram a importância do olhar do diretor para a organização pedagógica, pois buscam acompanhar as dinâmicas pedagógicas, as avaliações dos alunos, as rotinas, e o trabalho realizado em sala de aula. Enfim, procuram estar presentes nas práticas e nas ações do todo trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

4.3.3 Impacto das concepções na Gestão da Interação

Apesar de ser difícil de se concretizar na prática, a interação, o relacionamento e a participação entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar foi um dos aspectos mais mencionados pelos diretores durante nossas entrevistas, sendo considerado um aspecto fundamental para o exercício da gestão democrática. A esse respeito, Libâneo (2018, p. 281) afirma que:

A participação se viabiliza por interação comunicativa, diálogo, discussão pública, busca de consensos e de superações. Neste sentido, a melhor forma

de gestão é aquela que cria um sistema de práticas interativas e colaborativas para troca de ideias e experiências para chegar a ideias e ações comuns.

O papel do diretor neste aspecto é primordial, pois é ele o responsável por articular e fazer a mediação entre a escola e a comunidade escolar (LÜCK, 2000). Isso se faz presente nos espaços de diálogo e no compartilhamento de ações e projetos desenvolvidos no âmbito da instituição de ensino.

Na Conceção 1, a diretora D4 afirma que são garantidos espaços de discussão para os sujeitos que compõem a comunidade escolar, e a diretora D6 coloca a escola e a família trabalhando junto, em parceria, onde cada um cobra o que o outro tem que fazer. Assim, a comunidade escolar compreende sua responsabilidade e cada um cumpre seu papel. A diretora D17 lembra da eleição de diretores como uma importante forma de se promover a interação de toda a comunidade escolar. Segundo Souza (2019), a eleição como forma de provimento é a que mais potencializa a democracia.

Na fala da diretora, existe um receio em colocar alguém no cargo de diretor que não conheça as particularidades da escola, como era feito na época em que havia a indicação de diretores. Nesses casos, o compromisso ao invés de ser com a comunidade escolar era com quem estava no poder (PARO, 2016). A forma de provimento do cargo de direção certamente interfere no percurso que seguirá a gestão, deste modo são fortes as alegações em favor da eleição de diretores, que proporcionam o envolvimento e a integração da comunidade no processo de escolha, por meio do voto direto, que valoriza a legitimidade do dirigente escolar (DOURADO, 2007)

Já na Conceção 2, a interação entre os agentes envolvidos no ambiente escolar ocorre através do diálogo e da confiança. Esse processo de interação é proporcionado através de situações de encontro, como festas, feiras e passeios, onde se atinge o maior número de pessoas que querem interagir no processo educativo da escola. O diretor D14 coloca que a consulta feita à comunidade escolar é o principal para que haja interação. Para o diretor D19 é promovendo a liberdade para as pessoas falarem e expressarem suas opiniões que torna possível a troca de ideias e a sensação de pertencimento da comunidade ao ambiente escolar.

A diretora D2 diz que sempre acontece a interação dos pais com a escola, seja na entrega de *kits* de alimento ou na organização das festas, o que os leva a participar das atividades da escola. A diretora D3 afirma que quando foi celebrar o dia da família

na escola houve grande interação entre o CTA, o conselho de escola e os representantes de turma. Houve uma grande articulação entre toda a comunidade escolar para que a festa fosse um sucesso.

Na Concepção 3, percebemos que os diretores buscam a interação da comunidade nos momentos de coletividade e afinidade com o grupo, onde a escola e a comunidade sonham e realizam os desejos juntos. Nessa concepção, a interação vai além das festas e eventos. A interação é pensada como algo mais profundo, onde a comunidade é beneficiada com ações promovidas pela escola, levando esses sujeitos a demonstrarem interesse em colaborar. Para esses diretores, é preciso formar um espírito de equipe, voltado para o coletivo e de forma engajada para que se constitua uma expressão democrática.

A diretora D1 faz reuniões pela manhã e à tarde para alcançar toda a equipe, dando oportunidade para todos falarem e juntos chegarem a um objetivo comum. Nessa mesma direção, o diretor D9 “senta, conversa, analisa e em conjunto toma a melhor decisão”. Para ele, ouvir a comunidade escolar faz com que eles confiem no diretor e percebam que sua opinião tem peso nas tomadas de decisão. Conforme declarado pelo diretor D13, pôr em prática algumas ações coletivas de valores humanos trouxe muita qualidade para a escola que sofria com situações de extrema violência. Foi através da ideia de construir uma pista de atletismo no local onde era utilizado por usuários de drogas que diminuiu a vulnerabilidade dos alunos no local.

Quadro 19: Falas representativas na gestão do relacionamento: Interação.

Concepção	Falas representativas
1	<p>Então, assim, são garantindo os espaços das pessoas de discussão, pra que as decisões que fossem tomadas, que fossem direcionadas em relação à escola, a gente conseguisse se organizar. Então, acho que é um pouco isso, é você instrumentalizar e possibilitar a participação das pessoas (D4).</p> <p>Então, na minha primeira fala com eles eu coloquei pra eles, né? Olha a escola é parceira da família. Sabe, é parceira de vocês. Nós precisamos trabalhar juntos para que as crianças tenham um bom ensino. Certo? Então, eu vou cobrar muito de vocês e eu quero que vocês cobrem da escola. Eu quero chamar você pra dentro de escola, sabe? A escola está aberta pra vocês, tanto pra crítica, quanto pra elogios, certo? (D6).</p> <p>A gente fez eleição de diretor, que eu acho isso fantástico, esse negócio de indicação, pra mim não funciona. É como se eu pegasse ... porque antigamente, na época que eu era aluna, eu lembro que era assim, um exemplo: (o prefeito) ganhou, então ele ia lá, pegava o fulano que ele queria e colocava como diretor. E aí vem aquela história, e o chão da escola, quem conhece a realidade da escola, sabe o que é necessário ou não? Então, só o fato de já ter eleição de diretor, isso pra mim é fantástico (D17).</p>

2	<p>Eu acho que a consulta a comunidade, eu acho que a comunidade é tudo, não a comunidade do bairro. A comunidade escolar que eu falo. Eu acho que é o principal. É você ouvir, você dialogar com a comunidade escolar (D14).</p> <p>Como todos tem liberdade de chegar pra mim e falar o que ele pensa, o que ele está sentindo, o que ele está pensando “Olha isso aqui tá errado. Isso aqui tá certo. Nós poderíamos fazer assim”. Aí eu acho que é mais ou menos isso, essa liberdade de todas estarem dialogando, conversando, estar colocando suas ideias (D19).</p> <p>Aqui o que nós fazemos é, fora de dia letivo e até em dia letivo, tem a participação de pais. Por exemplo: na entrega de kits alimento que fazemos na escola, tem a participação de mães que vem pra cá e nos ajudam; na festa junina que é o ponto alto da escola, que já virou uma tradição, temos a participação dos pais, muitos pais; no dia da família na escola [...] Eles ajudam...ajudam na cozinha, pra fazer as comidas da festa junina, ajudam a montar as barracas, ajudam de forma geral, fazem mesmo as atividades [...] tem muitas famílias que gostam de participar, se sentem bem participando da escola, ajudando, e eu considero isso gestão democrática (D2).</p> <p>Eles também participaram e deram várias ideias, e aí as ideias foram se somando, né? A gente já chegou com algumas ideias, mas aí eles foram só acrescentando. E no final a gente fez uma grande festa, foi num sábado, a manhã todinha, aí a comunidade participou, aí eles conseguiram, todo mundo se articulando, né? A gente fez várias oficinas, aí, as próprias pessoas da comunidade, participaram das oficinas como orientadores, né? Oficina assim, unha, pintura de pano de prato, aí a escola tem um pula-pula, a gente colocou o pula-pula, aí uma outra família, que aluga pula-pula na escola cedeu/emprestou o pula-pula, então as crianças iam no pula-pula, a gente fez gincana, e a própria comunidade doou o brinde pra gincana. Aí os pais, como era da família, o tema era família na escola, aí a gincana era sempre envolvendo assim, o pai e a criança. Então, assim, foi um dia de festa mesmo. Aí a gente encontrou também na própria comunidade, pessoas assim pra fazer com eles capoeira, eles gostam muito, faz parte da cultura deles, então capoeira [...] fizeram uma apresentação de dança, então assim, acabou envolvendo a comunidade mesmo [...] teve oficina de tangram, teve pintura de pano de prato, pintura de rosto, aí os professores também fizeram algumas coisas até assim pedagógicas, é... passa repassa, torta na cara. Tinha brincadeira assim, que necessitava de um aprendizado, conteúdo que eles estavam tendo na escola [...] então assim, no ano passado foi uma coisa que deu muito certo foi essa questão do Dia da Família (D3).</p> <p>Com a participação de todos, saímos daqui e fomos até o a penitenciária que tem aqui atrás do Mestre Álvaro. Então, a participação de todos em cima do trio elétrico, todos em certos pontos dando água, distribuindo banana, maçã, e os alunos, os pais participando e toda comunidade participando desse passeio, contamos com a participação de todos. Eu fiquei encantado com isso, porque eu estava chegando, né? Depois veio a festa junina, foi a mesma coisa (D19).</p>
3	<p>Porque eu quero escutar todo o grupo, que nem agora na pandemia...toda segunda feira, primeiro a gente tem reunião com todos o CTAs e depois com todo o grupo, tanto de manhã quanto de tarde, e nessas reuniões todo mundo fala, o CTA todo fala, tem gente no CTA que acha que não pode fazer tudo que o professor quer....realmente a gente não pode fazer...a gente tem que chegar num objetivo comum, esse objetivo comum... todo mundo tem que ser escutado para chegar nesse objetivo comum, e o objetivo comum é qual? É fazer com que o aluno queira estudar (D1).</p> <p>Então acho que é isso a gestão participativa, senta, conversa, analisa e em conjunto toma a melhor decisão, o que é possível, o que é mais real, e não pegar coisas fora da realidade. [...] eles perceberam que a opinião deles importava e que eu estou do lado deles em todas as tomadas de decisões, é claro que dentro da normalidade, dentro do correto. Então eu acho que é um grupo muito bom, e nesse período de pandemia eles tem trabalhado muito, muito mesmo, eu vejo o quanto esgotado eles estão, mas não desistem, estão aqui todos os dias, chegam aqui</p>

	<p>não param um segundo, nenhum deles. Eles correm atrás. Então acho que isso é a maior conquista que eu tenho aqui. Ah, você chega aqui na escola, a escola mudou? Mudou, a escola mudou bastante, mas é por conta disso: ouvir, ouvir as pessoas (D9).</p> <p>[...] é uma área onde os alunos pulavam o muro, né? Então, a gente pensou o seguinte, vamos dar uma outra destinação. E a gente decidiu construir uma pista de atletismo (D13).</p> <p>Tem projeto de dança, de música, tem projeto de ginástica artística. Temos o projeto rede Mime, né? O projeto de gesto, né? Em alusão a comunidade surda, que nós temos 3 alunos surdos. Essa é uma oficina de libras, né? É a nossa aluna que é surda, a mãe dela, a nossa cuidadora e a nossa faxineira (D13).</p> <p>E esse é um dos projetos mais legais. Ao longo desses anos, felizmente, ou infelizmente, não sei, a gente acabou descobrindo mais de quinze casos de violência contra nossas alunas, né? E a maioria delas violência sexual. E esse projeto é o hino da amizade. Então, elas sentavam na praça pra poder conversar, junto com uma das nossas coordenadoras que a gente acabou descobrindo casos através desse projeto (D13).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Percebe-se que a interação se torna importante no processo de democratização da escola sendo um processo

“em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação” (LÜCK, 2009, p. 71).

Envolver a comunidade constitui uma expressão da democracia, onde todos têm responsabilidade de efetivá-la. A interação e o envolvimento da comunidade escolar podem acontecer tanto nas eleições de diretores, quanto em eventos e festas que permitem à comunidade expressar seu lado criativo. Lück (2009, p. 69) destaca que “uma escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção da educação de qualidade para todos”. A escola é “uma instituição que só se faz no coletivo” quando mais a escola funciona de forma horizontal, mais coletiva ela se torna (SOUZA, 2019, p. 279).

Lück (2009) ainda menciona que o diretor é quem “lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas”. Dessa forma, acreditamos que os gestores proporcionam momentos de afinidade para reforçar essa coletividade.

Por fim, ressaltamos que a compreensão dos diretores acerca da gestão administrativa e a gestão pedagógica são tão importantes quanto instituir a interação das pessoas. Para esses gestores, favorecer os processos coletivos, promover a participação da comunidade escolar no planejamento de ações e nas tomadas de

decisões são fundamentais para a instituição de uma gestão escolar democrática. Porém, esses processos são experienciados de forma diferente pelos diretores. Essas diferentes formas de experienciar a gestão escolar democrática pode ajudar a novos gestores a percorrer caminhos diversos, baseando-se na experiência dos diretores atuais exposta aqui.

4.4 O ESPAÇO DE RESULTADOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Quando uma pesquisa fenomenográfica chega à descrição das maneiras qualitativamente diferentes que as pessoas experienciam, compreendem, conceituam e constroem sentido de um fenômeno, como foi feito no capítulo anterior, chega-se a um número limitado de formas de experienciar esse mesmo fenômeno. Essa variação de formas de experienciar é chamada pelos fenomenógrafos de **espaço de resultados** (MARTON, 1981).

O espaço de resultados é um quadro analítico em que as concepções são reunidas com o objetivo de caracterizar a forma como o fenômeno (ou fragmentos dele) é vivenciado. Esse conjunto de categorias de descrição representa o conjunto de formas possíveis que determinado fenômeno, neste caso a gestão democrática, é experienciado (MARTON, 2000).

Segundo Feldon e Tofel-Grehl (2018), os dois produtos de um estudo fenomenográfico – o mapeamento das concepções de um fenômeno e a descrição do espaço de resultados – mostram dois aspectos fundamentais das concepções: seu caráter ideográfico e nomotético. O primeiro ocorre porque, no espaço de resultados, as concepções são apresentadas graficamente e há o estabelecimento de uma relação lógica entre elas. O aspecto nomotético aponta para o fato de que a fenomenografia examina até que ponto as concepções identificadas em um estudo e as relações entre elas podem ser generalizadas para uma amostra maior, considerando que qualquer fenômeno é experienciado em um número finito de maneiras. Sob esse aspecto, é preciso dizer que tanto as concepções quanto o espaço de resultados descritos nesta pesquisa dependem de estudos posteriores que os confirme, amplie ou conteste.

Antes de apresentar o espaço de resultados dessa pesquisa, duas questões precisam ser levantadas: (1) Por que o mesmo fenômeno pode ser experienciado de maneiras

diferentes pelas pessoas? (2) Quais critérios devem ser utilizados para estabelecer as relações lógicas entre as concepções? Responder essas questões é fundamental, pois estas revelam os critérios utilizados para analisar as concepções de gestão escolar democrática e estabelecer entre elas uma relação lógica.

Na fenomenografia, há diferentes explicações para as maneiras distintas que pessoas e/ou grupos experienciam determinados fenômenos. Uma explicação poderosa foi apresentada no estudo de Pong (1999). Esse autor realizou uma pesquisa com estudantes canadenses de ensino médio, para mapear as diferentes concepções que estes possuíam do preço de um objeto. A pesquisa mostrou quatro concepções distintas: (A) O preço é uma propriedade do objeto; (B) O preço está relacionado às condições de demanda do mercado em que o objeto está situado; (C) O preço está relacionado às condições de oferta do mercado em que o objeto está situado; (D) O preço está relacionado às forças opostas das condições de demanda e oferta do mercado em que o produto está situado.

As diferentes concepções variaram de acordo com os contextos considerados pelos estudantes para falar sobre os preços dos objetos. Os que apresentaram a concepção (A) focalizaram as características ou qualidades do objeto em questão. Os que apresentaram a concepção (B) mantiveram como foco aspectos macroeconômicos em que os objetos estavam inseridos. Os da concepção (C) consideraram a disponibilidade do objeto, ou seja, o preço seria uma característica da demanda. Os que manifestaram a concepção (D) consideraram o contexto em que ambos os aspectos, oferta e demanda, foram considerados.

O estudo de Pong (1999) mostrou que os indivíduos podem considerar diferentes aspectos do mundo à sua volta para desenvolverem concepções particulares de um fenômeno e, ao fazê-lo, o experienciam de forma distinta. Isso significa dizer que as diferentes concepções de gestão escolar democrática apresentadas pelos diretores que participaram dessa pesquisa são resultados da maneira peculiar que eles focalizam os aspectos daquilo que consideram como gestão democrática.

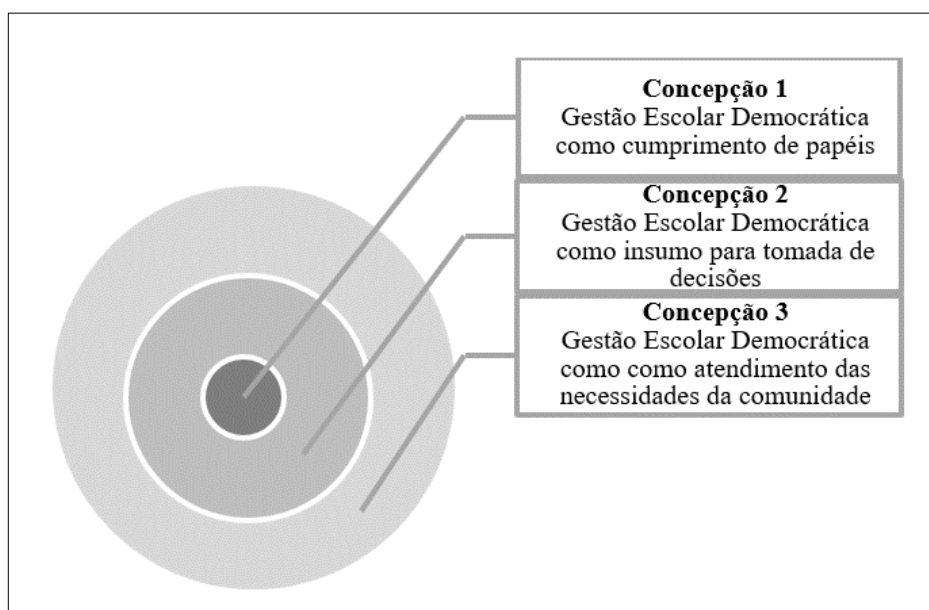
Porém, concepções particulares não podem ser entendidas como individuais, pois ao experienciar o mundo com os outros, concepções são construídas intersubjetivamente em um processo de *sensemaking* (SANDBERG; TARGAMA, 2007). Nas palavras de Marton e Booth (1997), os indivíduos carregam diferentes maneiras de experienciar um fenômeno. Essas diferentes maneiras (concepções) são fragmentos da realidade

ou aspectos do fenômeno que são percebidos e estão presentes em sua consciência focal.

A segunda questão que precisa ser respondida é como se estabelece a relação lógica entre as concepções dentro do espaço de resultados. Em alguns estudos, essa relação é de complementação, como é caso das concepções de preço na pesquisa de Pong (1999). As concepções variaram de acordo com o contexto em que o aluno situou o objeto analisado. Em outros estudos, essa relação é hierárquica, ou seja, algumas concepções são consideradas mais complexas do que outras a partir de algum critério. Essa forma de hierarquização é chamada de incorporação, porque o espaço de resultados mostra que as concepções que são mais simples (ou parciais) são incorporadas pelas mais profundas, ou seja, as mais simples estão contidas nas mais profundas (MARTON, 1981).

O estudo de Sandberg (2000) feito com engenheiros da Volvo para identificar suas concepções de otimização de motores, é um exemplo de incorporação. O espaço de resultados mostra como a terceira concepção, mais profunda, incorporava as duas concepções anteriores, bem como a segunda concepção incorporava a primeira. Esclarecidos esses pontos, apresenta-se o espaço de resultados das concepções de gestão escolar democrática descritas nessa pesquisa.

Figura 5: Espaço de resultado das concepções de gestão escolar democrática.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esse espaço de resultados mostra a relação hierárquica entre as concepções identificadas. A Concepção 1, ao centro, foi considerada a maneira mais simples de experienciar a gestão escolar democrática. A Concepção 2 é apresentada como uma forma mais complexa de experienciar que a Concepção 1. A Concepção 3 é considerada a forma mais complexa de experienciar e que incorpora as anteriores.

É preciso esclarecer os critérios utilizados para o estabelecimento dessa relação hierárquica entre as concepções. Para isso, é preciso dar um passo atrás e retomar as ideias de democracia e participação. Conforme mostrado no referencial teórico, é preciso lembrar que a democracia “não é um estado a que se quer chegar; é processo contínuo, que requer vivência nas diferentes esferas sociais, através da abertura para a organização e participação” (DRABACH, 2013, p. 101). Lück (2013, p. 55) afirma que, do ponto de vista político, a democracia não tem relação apenas com o direito que as pessoas possuem de “usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, reciprocamente, do dever de assumirem responsabilidade pela produção desses bens e serviços, exercendo assim sua cidadania”.

Essa autora chama atenção para o fato de que, no contexto democrático, direitos e deveres não são entidades com conceitos fixos a serem adotados e seguidos, como um conjunto de regras pré-estabelecidas. Em vez disso, são “ideias que se desdobram e se transformam continuamente pela própria prática democrática que, por si, é criativa e dinâmica. Direitos e deveres não podem ser tomados como dados, mas como uma construção coletiva em que os membros de determinada comunidade vão tomando consciência do processo do qual participam. Para Carvalho (1979), quanto mais a consciência social das pessoas se desenvolve, mais o dever vai se transformando em vontade coletiva.

Da mesma forma a democracia não é um conceito fixo e estabelecido, uma realidade dada a ser alcançada por força de lei, mas uma construção coletiva dependente da participação. Embora democracia e participação soem como sinônimos, é preciso estabelecer uma diferença entre os termos. Segundo Lück (2013, p. 54), “embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático”. Essa autora define formas de participação que são esclarecedoras e mostram os critérios adotados nesta pesquisa para definir o espaço de resultados. Para essa autora, essas são as formas de participação na realidade escolar:

- (a) **Participação como presença:** aqui a participação é considerada pelo fato de um indivíduo pertencer a um determinado grupo, independente da sua atuação. A simples afiliação ao conselho escolar, por exemplo, seria uma forma de participação. Uma das características dessa forma é que a participação na maioria das vezes ocorre por obrigação, ou seja, o indivíduo se torna presente por responder a uma convocação, mas essa presença não garante a efetiva participação já que esta depende de intenção e vontade própria. Assim, a ata de uma reunião seria evidência da participação de um indivíduo em uma tomada de decisão, por exemplo, sem que este tenha necessariamente opinado ou se manifestado.
- (b) **Participação como expressão verbal e discussão de ideias:** nessa forma, “a oportunidade que é dada às pessoas de expressarem suas opiniões, de falarem, de debaterem, de discutirem sobre ideias e pontos de vista é considerada a grande evidência de participação” (LÜCK, 2013, p. 39). Para essa autora, na maior parte dos casos, as discussões são apenas um meio de referendar decisões tomadas antecipadamente. Assim, uma reunião é considerada participativa e democrática se as pessoas são estimuladas a se expressarem, independente se suas opiniões ajudaram a construir um novo entendimento sobre o assunto.
- (c) **Participação como representação:** aqui a participação se dá por meio de um membro escolhido por determinado grupo para representar suas ideias, expectativas e opiniões. Esse tipo de participação é muito comum no ambiente escolar dada a existência dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis e grupos semelhantes. Porém, a participação dos membros desses grupos acaba se limitando à delegação de poderes a alguém para falar em seu nome, sem a responsabilidade de apoiar ou mesmo de acompanhar seu trabalho.
- (d) **Participação como tomada de decisão:** essa forma está relacionada ao fato de que a participação depende de compartilhamento de poder. Porém, no espaço da escola a maioria das decisões compartilhadas se limitam a questões operacionais (realização de festas, promoção de campanhas etc.) e não envolvem questões do porquê das ações e o que elas representam e seus impactos nos processos educacionais.

(e) **Participação como engajamento:** aqui a participação envolve estar presente, expressar livremente suas ideias e opiniões, analisar coletivamente as situações e tomar decisões conjuntas, com base em análises compartilhadas, bem como comprometer-se com a efetivação das decisões tomadas. Participar seria uma “atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro” (LÜCK, 2013, p. 47). Essa forma de participação ajudaria a desfazer a separação entre a decisão e a ação, ou seja, entre a concepção e a execução.

Considerando que a participação é elemento fundamental para a construção de uma gestão escolar democrática (PARO, 2016; LÜCK, 2013; LIBÂNEO, 20018), as formas de participação apresentadas foram tomadas como o critério para organizar hierarquicamente, pelo critério da incorporação, as três concepções identificadas neste estudo.

A Concepção 1, gestão escolar democrática como cumprimento de papéis, foi considerada forma menos complexa de experienciar a gestão. Isso ocorre porque os diretores consideram que a participação deveria ser resultado automático da presença da pessoa em determinado grupo. Se alguém tem uma função em um grupo representativo, obrigatoriamente deveria participar.

Assim, os diretores que compartilham dessa concepção consideram a participação como presença e como representação suficiente para que ocorra a participação como expressões verbais e discussão de ideias. Se isso não ocorre, é de total responsabilidade dos membros do grupo que não cumpre o seu dever e obrigação. Assim, o gestor perde a oportunidade de agir como autor da realidade organizacional (SHOTTER; CUNLIFFE, 2003; GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015) para construir um ambiente de maior participação.

A Concepção 2, gestão escolar democrática como insumo para a tomada de decisão, supera a Concepção 1. Embora considere as participações como presença e representação importantes, os diretores que compartilham dessa concepção vão além, pois não acreditam que as expressões verbais e discussão de ideias são obrigações dos membros de grupos. Em vez disso, estimulam os membros a participar e expressar suas opiniões.

O espaço do diálogo é muito valorizado e as conversas consideradas como uma importante atividade gerencial. Contudo, as opiniões são consideradas apenas como insumos para a tomada de decisão que é do gestor. Em muitos casos opções definidas previamente são colocadas para que o grupo opine a respeito. Assim, decisões são tomadas previamente e as opiniões acabam servindo para legitimá-las.

A Concepção 3, gestão escolar democrática como atendimento das necessidades da comunidade, foi considerada a mais complexa das três, incorporando as duas anteriores. A participação como presença aparece de uma forma diferente. Para que esta ocorra, os diretores tentam criar eventos e atividades lúdicas para estimular a presença dos membros do grupo que representam. Também aparece o estímulo maior à participação dos membros expressando suas ideias e opiniões, não como uma obrigação.

A participação como tomada de decisões não difere muito da Concepção 2, pois essas muitas vezes foram tomadas antecipadamente e versam sobre questões operacionais. Contudo, aparece nessa concepção o desejo de engajar as pessoas na vida da escola. Há um esforço para atender aos desejos expressos pela comunidade, não como uma obrigação do gestor, mais como uma forma de tornar a escola um lugar em que a comunidade escolar deseje estar e, assim, se engajar nas atividades da instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve o objetivo de analisar as diferentes concepções de gestão escolar democrática e suas implicações nas práticas de gestão dos diretores de escolas públicas. Para alcançar esse objetivo, foi adotada a abordagem fenomenográfica, que é pouco utilizada em estudos organizacionais e praticamente inédita nos estudos sobre gestão escolar democrática. O pressuposto central dessa abordagem de pesquisa é que um fenômeno pode ser concebido de maneiras diferentes por um determinado grupo de pessoas (MARTON, 1981, 1994, 1997; BOWDEN, 2000).

Assim, este estudo com gestores de escolas públicas do ensino fundamental no município da Serra, no estado do Espírito Santo, apresenta três contribuições.

Primeiro, preenchendo a lacuna da escassez dos estudos empíricos sobre gestão escolar democrática identificado por Oliveira e Vasques-Menezes (2018). Desta forma, contribui ao apresentar três concepções de gestão democrática como (cumprimento de papéis; insumo para a tomada de decisão; atendimento das necessidades da comunidade) e seus impactos em 11 dimensões da gestão: descrição, papel do diretor, interação, autonomia, foco da gestão, modelo mental (mindset), visão de gestão, participação, relação interpessoais, fala representativa, e gestores.

Os sujeitos que compartilham da Concepção 1 concentraram-se em compreender a gestão escolar democrática sendo um ideal que só é alcançado quando as pessoas cumprem suas responsabilidades e obrigações ligadas à função dentro de determinado grupo representativo. A participação como presença e representação são suficientes, mas se não ocorrerem, a responsabilidade é do grupo que não cumpriu o seu papel.

Para os que compartilham da Concepção 2, a gestão escolar democrática funciona como insumo para tomada de decisão. A participação vai além de presença e representação, pois os diretores buscam estimular os membros da comunidade escolar a participar e expressar suas ideias e opiniões. Algumas vezes as sugestões precisam ser trazidas para o grupo, devido à pouca participação em reuniões, seja por questões socioeconômicas ou culturais. Aquilo que é colhido desses diálogos é utilizado nas tomadas de decisão.

Os que compartilham da Concepção 3 compreendem que a função central da gestão escolar democrática é atender às necessidades da comunidade. Os diretores tentam estimular a participação por meio de eventos, projetos e atividades lúdicas. A ideia é tornar a escola um lugar aprazível para comunidade escolar, o que promoveria mais participação.

A partir do espaço de resultados em que foram apresentadas essas concepções, é possível vislumbrar, em primeiro lugar, as diferentes maneiras que uma lei, neste caso a que estabelece que a gestão na educação básica deve ser democrática, pode ser interpretada e experienciada pelos atores que por ela são atingidos. Esses achados vão ao encontro daquilo que os pesquisadores que estudam a etapa da implementação das políticas públicas apontam. Bonelli et al. (2019) afirmam que os estudos sobre implementação de políticas públicas anteriores à década de 1980 adotavam uma abordagem *top-down*. Acreditava-se que a implementação se dava em uma espécie de efeito cascata. Um grupo político (agentes formuladores) criava as leis e outro (burocratas) as implementaria.

Os estudos de Lipsky (1980) trouxeram à tona o importante papel desempenhado pelos atores responsáveis pela implementação, chamados por ele de burocratas de nível de rua. Em vez de um processo de cima para baixo, a implementação passou a ser vista como um processo político em que esses atores utilizam de barganha e de negociação diárias, transformando e adaptando as políticas originais. Segundo Bonelli et al. (2019), desde então, aqueles que estão na ponta das políticas públicas têm recebido especial atenção dos estudiosos. Essa é uma forma de ler os dados desta pesquisa que mostra que o princípio legal da gestão democrática assume diferentes formas no cotidiano das escolas.

Outro fator importante deve ser ressaltado, quando comparamos as concepções de gestão democrática dos diretores com as diferentes formas de participação propostas por Lück (2013). A **participação como presença** e **como representação** parecem estar fortemente associadas à Concepção 1. Os diretores, que compartilham dessa forma de experienciar a gestão, dão extrema importância aos papéis que os indivíduos que participam de conselhos, grêmios ou qualquer outro grupo representativo. Ao fazê-lo, associam a democracia na gestão à oportunidade de participar em grupos representativos, não à qualidade da participação em si.

O fato de os indivíduos não exercerem os seus direitos e cumprir suas responsabilidades torna a gestão democrática um ideal utópico, algo irrealizável. Nas palavras de uma diretora que compartilha da Concepção 1, a gestão democrática é algo “[...] muito bonito, o discurso é muito bonito”. Nenhuma ação para diagnosticar as causas e oferecer soluções é pensada. A oportunidade foi dada, se as pessoas não querem participar não é um problema gerencial.

Nesse ponto, as Concepções 1 e 2 se diferenciam. Enquanto a primeira associa a **participação como presença e como representação** uma responsabilidade individual das pessoas pertencentes aos grupos representativos, os diretores que compartilham da Concepção 2 enxergam nesses papéis uma grande oportunidade para outras formas de participação propostas por Lück (2013). Ao promoverem constantes diálogos com a comunidade acadêmica, acabam criando espaço para a participação **como expressão verbal e discussão de ideias**. Essa é uma maneira de qualificar a participação como presença e como representação. Estimular as pessoas da comunidade acadêmica a expressarem suas ideias significa assumir um papel ativo na gestão. Em vez de esperar que as pessoas assumam os seus papéis, o estímulo ao diálogo pode ajudar pessoas que se sentem desprestigiadas na sociedade a terem alguma voz.

Claro que esses diálogos correm o risco de transformar a participação, como afirma Lück (2013), de configurarem em si mesmo evidências de participação e de gestão democrática. O simples fato de falarem, de discutirem ideias e pontos de vista, como afirma essa autora, pode não impactar nos rumos que a escola tomará. Mas há certa virtude em estimular as pessoas a exporem suas opiniões para informar o processo decisório. Nesse sentido, parece que há espaços de **participação como tomada de decisão**, embora, como mostrado nas análises dos dados, as decisões compartilhadas são, em sua maioria, relacionadas às questões operacionais, com a realização de festas e campanhas. Nas decisões mais importantes os diretores levam as propostas prontas e as interações acabam servindo apenas para legitimar decisões tomadas previamente.

Os diretores que compartilham da Concepção 3 se assemelham aos da Concepção 2, no que diz respeito aos tipos de assuntos que são objeto de conversas e deliberações. Porém, as participações como **expressão verbal e discussão de ideias e como tomada de decisão** apresentam uma diferença interessante. A

motivação por promover os diálogos está associada ao desejo de atender as necessidades da comunidade acadêmica de forma a tornar a escola um lugar onde as pessoas queiram ficar.

Embora distintas, essas concepções, ou formas de experienciar a gestão democrática, possuem um problema comum, que é a dificuldade de promover a **participação como engajamento**. Esses diretores têm dificuldade de responder à seguinte questão: como aumentar o engajamento da comunidade acadêmica nas discussões e práticas que favoreçam a construção de uma escola de qualidade? É possível que estejamos diante de um fenômeno mais amplo, que é reflexo da sociedade brasileira.

No relatório de 2020 do *Democracy Index*, da revista britânica *The Economist*, que mede o grau de democracia de 167 países, o Brasil ocupava a 52ª segunda posição, classificado como uma democracia falha. Entre os cinco critérios analisados, que recebem nota de 0 a 10, a participação política aparece com 6,11 e a cultura política com 5,0 (ARAÚJO, 2020). Embora tenha havido no país, a partir da Constituição Federal de 1988, um incremento da participação da sociedade civil nos processos políticos, ainda estamos muito distantes de despontar como uma democracia plena nos indicadores internacionais.

Torres (2001) chama a atenção para o papel da educação na formação de cidadãos. Para esse autor, os indivíduos não nascem sujeitos participativos, mas é na *polis* que precisam aprender a participar. Uma vida civil ativa é uma construção social dependente da educação para o seu exercício. Assim, os diretores estão diante de um paradoxo: a participação é fundamental à construção da educação democrática, mas esta é indispensável para a aprendizagem da participação.

Enquanto os que compartilham da Concepção 1 resolvem o paradoxo responsabilizando os indivíduos em seus papéis, os diretores que partilham das Concepções 2 e 3 tentam incrementar a participação com atividades lúdicas e outros artifícios. A frustração de todos com a baixa participação parece estar relacionado ao fato de que suas ações pontuais encontram obstáculos que são estruturais. A escola, como uma unidade situada histórica e socialmente, compartilha das mesmas potencialidades e dificuldades da sociedade na qual está inserida.

Mas esse paradoxo não exime o papel das instituições de ensino na promoção de condições que incentivem e estimulem a participação, pois, segundo Souza (2009, p.

128) “pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização”. É necessário que os órgãos superiores e a própria direção da escola promovam condições apropriadas à atuação dos conselhos escolares e grêmios estudantis, construindo assim “um espaço para discussões de caráter consultivo, deliberativo, fiscal e mobilizador” (BRASIL, 2004, p. 44).

É preciso admitir também que as concepções de gestão democrática, embora impactem de diferentes maneiras as práticas dos diretores, são histórica e socialmente situadas. Isso significa dizer que o grau de democracia experienciado nas escolas é limitado e potencializado por fatores estruturais que escapam ao controle dos diretores. As ações destes ocorrem dentro de um sistema de determinações legais provenientes das secretarias e órgãos superiores. Dourado (2012, p. 82) afirma que a escola está subordinada a um sistema de educação e, por isso, deve obedecer às normas e às leis que regulam esse sistema. Como aponta Libâneo (2018), a escola possui uma autonomia relativa. O Estado se mantém regulador, monitorando e controlando o funcionamento das escolas (NASCIMENTO; GUIMARÃES, 2018).

Porém, é preciso reconhecer que o diálogo, que é uma dimensão central das Concepções 2 e 3, abre um conjunto de possibilidades para a construção de espaços democráticos de participação, que pode propiciar a formação de cidadãos mais críticos e participativos na vida social. Por meio da dialogicidade, diretores e comunidade acadêmica podem tomar consciência de que são autores da realidade organizacional da qual fazem parte. Nesse ponto, os conceitos de autoria organizacional (SHOTTER; CUNLIFFE 2003; GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015) e gestão democrática se encontram.

A segunda contribuição foi social, uma vez que apresenta para os órgãos públicos e gestores das escolas públicas de ensino fundamental um relatório técnico. Espera-se que esse relatório seja útil para oferecer insights aos programas de formação de gestores, segundo Mann, Dall’Alba e Radcliffe (2007), a identificação das diferentes concepções de um fenômeno são uma importante fonte de aprendizagem.

Por fim, temos a terceira contribuição ao utilizar uma metodologia adequada para explorar a experiência cotidiana dos diretores. Através da fenomenografia, foi possível entender melhor a gestão escolar democrática e algumas dimensões importantes ao trabalho do gestor. Acreditamos que esses achados, além das concepções

identificadas, ajudam a compreender o trabalho dos diretores escolares e suas dramáticas.

Cabe destacar que o caminho percorrido nessa pesquisa não foi isento de obstáculos e contratemplos. Estudar e desenvolver uma dissertação nunca foi uma tarefa fácil, mas fazer isso em um momento de pandemia trouxe muitos desafios. Os contatos com os pesquisados também se revelaram uma tarefa difícil. Houve muitos imprevistos, dificuldades de agendamento e inúmeros reagendamentos das entrevistas. A pandemia também não permitiu expandir a coleta de dados utilizando a observação, conforme previsto inicialmente. As entrevistas *online* também tiveram seus percalços devido à qualidade da internet e à precariedade de equipamentos em algumas escolas. Algumas entrevistas só aconteceram porque os gestores utilizaram recursos próprios e equipamentos pessoais.

Duas questões importantes precisam ser ressaltadas nos resultados dos estudos fenomenográficos (FELDON; TOFEL-GREHL, 2018). Para esses autores, esses estudos apresentam caráter ideográfico - o espaço de resultados apresenta graficamente as concepções e estabelece a relação entre elas - e nomotético - até que ponto as concepções identificadas e as relações entre elas podem ser generalizadas para uma amostra maior. Sob esse aspecto, é necessário ser parcimonioso em relação ao espaço de resultados apresentado neste estudo. Essa limitação de um estudo fenomenográfico inicial sobre um fenômeno deve ser superada com outros estudos em diferentes níveis (fundamental, médio e superior) do ensino público, para que o espaço de resultados da gestão escolar democrática seja confirmado ou expandido. Esse procedimento é coerente com a tradição fenomenográfica. Por exemplo, o espaço de resultados das concepções de ensino de professores, proposta por Trigwell e Prosser (1996), vem sendo revisto e confirmado por estudos realizados em diversas instituições.

Também limitamos nosso estudo quando adotamos como unidade analítica do fenômeno apenas os diretores das escolas. Reconhecemos que outros achados e *insights* podem emergir se forem consideradas as concepções de outros membros da comunidade escolar que também fazem parte da gestão da escola. Como bem ressaltaram Bonelli et al. (2019) nos estudos sobre implementação de políticas públicas, os burocratas do nível de rua (diretores, coordenadores, pedagogos, professores, técnicos administrativos, porteiros, merendeiras, auxiliares de serviços

gerais, entre outros) e demais atores (pais e alunos) exercem um papel importante para a construção da realidade organizacional de cada escola. Assim, novas pesquisas podem ser realizadas para compreender a perspectiva desses diferentes atores que compõem a gestão democrática.

Foram identificadas, ao longo do estudo, o uso da criatividade do gestor na busca de soluções para os problemas das escolas, com engajamento da comunidade: a transformação do lixo ao lado da escola em um ambiente verde; a criação da biblioteca itinerante com carrinho de mercado; a construção de um parquinho feito de madeira. Pesquisas futuras podem analisar a influência da criatividade dos gestores na participação como engajamento da comunidade (LÜCK, 2013). Essa proposta contribuiria para o avanço nos estudos sobre gestão escolar, competência gerencial, aprendizagem de gestores, mediação de conflitos, participação social, entre outros.

Por fim, novas pesquisas podem buscar fatores, ou variáveis, no caso de pesquisas quantitativas, que impactam diretamente os resultados das escolas.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, v. 34, p. 107-122, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-107.pdf>. Acesso em 24 de mar. 2020.
- ABERS, Rebecca Neaera; KECK, Margaret E. Representando a diversidade: Estado, sociedade e "relações fecundas" nos conselhos gestores. **Caderno CRH**, v. 21, p. 99-112, 2008.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília, DF: Fundação ENAP, 1997. (**Cadernos ENAP**, 10).
- ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 241-274, 2010.
- AKERLIND, Gerlese L. et al. Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In: **Doing developmental phenomenography**. RMIT Publishing, 2005.
- ALBENDEA, Ricardo Serrano; MARTÍN-CUADRADO, Ana María. Diagnosis de la problemática actual de las direcciones escolares. **Revista Complutense de Educación**, v. 28, n. 4, p. 1193, 2017.
- ALMEIDA, Walkiria de Fátima Tavares da; SILVA, Julieta Beserra da. Concepções e práticas de gestão escolar democrática na educação básica no Brasil. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/236104>. Acesso em 24 de mar. 2020.
- AMARO, Rubens de Araújo et al. **Concepções de empreender e o desenvolvimento da competência empreendedora: um estudo à luz da fenomenografia**. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/789/1/Rubens%20de%20Araujo%20Amaro.pdf>. Acesso em: 08 Nov. 2019.
- AMARO, Rubens de Araújo. Concepções de trabalho e desenvolvimento da competência profissional: estudo fenomenográfico com agentes locais de inovação do SEBRAE. **Organizações & Sociedade**, v. 27, p. 15-34, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/23808>. Acesso em 09 de fevereiro de 2021.

AMARO, Rubens de Araújo; BRUNSTEIN, Janette. Implicações das concepções de empreender para o desenvolvimento da competência empreendedora. **Revista de Administração Faces Journal**, v. 12, n. 4, p. 9-29, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1940/194030613002/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

AMARO, RUBENS DE ARAUJO; BRUNSTEIN, Janette. As contribuições da fenomenografia para os estudos da competência profissional. **Revista Alcance**, v. 21, n. 4, p. 585-611, 2014. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/34759/as-contribuicoes-da-fenomenografia-para-os-estudos-da-competencia-profissional>. Acesso em 02 de nov. 2019.

AMARO, RUBENS DE ARAUJO; BRUNSTEIN, Janette. Análises fenomenográficas: exemplos ilustrativos no campo da administração. In: BRUNSTEIN, Janette et al. (org.), **Análise de dados qualitativos: múltiplos usos em administração**. São Paulo: Editora Mackenzie e Editora FGV, 2020.

AMORIM, Antônio; MATTA, Alfredo Eurico da; FREITAS, Kátia Siqueira de. O retrato holográfico do gestor da escola básica ea necessidade de novas possibilidades gestoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1802-1819, 2017. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8751> Acesso em 24 de mar. 2020.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116> acesso em 18 de janeiro de 2020.

ARAÚJO, Livia. Brasil registra queda em índice democrático. **Jornal do Comércio**, 26/02/2020. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/politica/2020/02/726342-brasil-registra-queda-em-indice-democratico.html. Acesso em: 21 de junho de 2021.

ARAUJO, Eduardo Santos. A formação do diretor de escola: limites e possibilidades na conjuntura da política educacional atual. **Revista Triângulo**, v. 11, n. 1, p. 87-101, 2018. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2685> Acesso em 30 de março de 2021.

ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília Imbiriba de Sousa. Gestão democrática: trajetória e desafios atuais. **Revista Histedbr On-line**, v. 15, n. 66, p. 222-246, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643712>. Acesso: 27 de nov. 2019.

AZESKA, Anita; STARC, Jasmina; KEVERESKI, Ljupco. Styles of decision making and management and dimensions of personality of school principals. **International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education**, v. 5, n. 2, p. 47, 2017. Disponível em <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2334-847X/2017/2334-847X1702047A.pdf>. Acesso em 24 de mar. 2020.

BACZINSK, Alexandra Vanessa de Moura; COMAR, Sueli Ribeiro. Gestão Escolar democrática e a pedagogia histórico-crítica: contradições, limites e possibilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 145-165, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9452>> Acesso em: 24 de mar. 2020

BATISTA, Neusa Chaves; PEREYRA, Miguel A. La gestión democrática de la escuela pública en contextos de reformas educativas locales: Estudio comparado entre Brasil y España. **AAPE - arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 28, n. 2, jan. 2020. Disponível em <<https://www.scilit.net/article/22b5c5daefe73b1c1ea0f6f633b85ce3>> Acesso em 24 de mar. 2020.

BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira; CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 31-48, 2018. Disponível em < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10782>> Acesso em 24 de ma. 2020.

BLAKE, Robert Rogers; MOUTON, Jane Srygley. **O novo grid gerencial**. São Paulo: Pioneira, 1984.

BONELLI, Francesco et al. A atuação dos burocratas de nível de rua na implementação de políticas públicas no Brasil: uma proposta de análise expandida. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, p. 800-816, 2019.

BORTOLINI, Jairo César. O papel do diretor na gestão democrática: desafios e possibilidades na prática da gestão escolar. **Revista Interletras**. Vol. 3, Número 17, abril/setembro, 2013. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_antteriores/n17/index.php?id=1. Acesso em 31 de mar. de 2021.

QUICENO-BOTERO, Francy Julieth; ROJAS-BETANCUR, Héctor Mauricio; HERNÁNDEZ-QUIRAMA, Andrea. Deformación de la participación y la democracia en la elección de los personeros estudiantiles. **Revista Logos Ciencia & Tecnología**, v. 11, n. 2, p. 79-85, 2019. Acesso em 24 de mar. 2020.

BOWDEN, John A. The nature of phenomenographic research. In: BOWDEN, John A.; WALSH, Eleanor. **Phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2000.

BRANDI, Ulrik; ELKJAER, Bente. Organizational learning viewed from a social learning perspective. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.). **Handbook of organizational learning and knowledge management** p. 23-41. New York: Wiley. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 29 de Set. de 2019.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 19 de Jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 Ago. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha de diretor. Brasília/DF: UnB/ CEAD, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf. Acesso em 24 de mar. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço público**, v. 47, n. 1, p. 07-40, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia, estado social e reforma gerencial. **Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 1, p. 112-116, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v50n1/a09v50n1.pdf>. Acesso em 20 de set. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de administração pública**, FGV Ebape, Rio de Janeiro, 51(1): 147-156, jan. – Fev. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rap/v51n1/0034-7612-rap-51-01-00147.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2019.

CARVALHO, João Paulo Mendes; MEIRELES, Jacqueline; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Políticas de participação de estudantes: Psicologia na democratização da escola. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p. 378-390, 2018. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n2/1982-3703-pcp-38-2-0378.pdf>> acesso em 24 de ma. 2020.

CARVALHO, Maria Lúcia Rocha Duarte. **Escola e democracia**. São Paulo: EPU, 1979.

CHERMAN, Andréa; ROCHA-PINTO, Sandra Regina. Fenomenografia e valoração do conhecimento nas organizações: diálogo entre método e fenômeno. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 20, n. 5, p. 630-650, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552016000500630&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 05 nov. 2019.

COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Editora CRV. Curitiba, 2009.

CORTINA, Roseana Leite. **Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo**. São Paulo: Unesp, 1999.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 3. ed. USA: SAGE Publications Inc., 2009.

CUNLIFFE, Ann L. **A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management**. London: Sage, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 3, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 21 nov. 2019.

DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Constant. Desafios relacionais nas práticas de gestão e de organização. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, p. 10-13, 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37075/35846>. Acesso: 30 de janeiro de 2020.

DEMOCRACIA. In: **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (online)**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/democracia/>. Acesso em 23 mar. 2020.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRABACH, Neila Pedrotti. Dos Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. UFSM/RS, 81 p. **Monografia** (Curso de Pós-Graduação à nível de Especialização em Gestão Educacional) Santa Maria, 2009.

DRABACH, Neila Pedrotti; DRABACH, Nadia Pedrotti. A resignificação dos mecanismos de gestão escolar democrática e suas implicações para o trabalho docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 8, p. 67-78, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9267>. Acesso: 29 de setembro de 2019.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **As mudanças na Concepção de Gestão Pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. UFPR, 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

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.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortes, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 921-946, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. 4. ed. Cuiabá: UFMT-Rede e-Tec Brasil, 2012.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena; JORGE, Tiago. Gestão escolar e o trabalho dos diretores em Minas Gerais. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, n. 17, p. 199-214, 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acessado em: 24/01/2020.

FELDON, David F.; TOFEL-GREHL, Colby. Phenomenography as a foundation for mixed models research. **American Behavioral Scientist**, v. 62, n. 7, p. 887-899, 2018.

FERREIRA, Naura. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, v. 17, n. 72, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2130/2099> . Acesso em 18 de novembro de 2019.

FISCHER, Sullivan Desirée et al. Competências do diretor escolar para uma gestão autônoma e democrática em escolas públicas: estudo na educação básica em município catarinense. **Diálogo**, n. 36, p. 25-39, 2017. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/3481>. Acesso em 24 de mar. 2020.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GOBBI, Beatriz Christo; CARVALHO, Nádia; DUMER, Miguel Carlos Ramos. FALO DESSE CHÃO, DA NOSSA CASA, VEM QUE TÁ NA HORA DE ARRUMAR: OS SENTIDOS DA DIREÇÃO ESCOLAR. **Pensamento & Realidade**, v. 32, n. 4, p. 18, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/34775>>. Acesso em: 20 set. 2019.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

GORLI, Mara; NICOLINI, Davide; SCARATTI, Giuseppe. Reflexivity in practice: Tools and conditions for developing organizational authorship. **Human Relations**, v. 68, n. 8, p. 1347-1375, 2015.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

HARDY, Cynthia; CLEGG, Stewart R. Alguns ousam chama-lo de poder. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter (org.), **Handbook de estudos organizacionais**. V. 2. São Paulo: Atlas, 1999.

HUTTON, Disraeli M. Leadership performance model for the effective school principal. **Journal of School Leadership**, v. 27, n. 4, p. 553-580, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama das cidades**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso: 26 de novembro de 2019.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 112-149, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005. Acesso em 11 nov. 2019.

LAPIERRE, Laurent. Gerir é criar. **Revista de administração de empresas**, v. 45, p. 108-117, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n4/v45n4a08.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2020.

LEPPARD, Lynden. School Principal Responses to Ethical Dilemmas. In: **Forum on Public Policy Online**. Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801, 2018. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1193595>. Acesso em 02 de julho de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6ª ed. rev. E ampl. São Paulo: Hércules Editora, 2018.

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

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? 1. **Educar em Revista**, v. 34, p. 15-28, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>. Acesso em 24 de mar. 2020

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucrats**. Nova York: Russel Sage, 1980.

LÜCK, Heloiza. Gestão Escolar e formação de gestores em Aberto. **Brasília: Inep**, v. 17, n. 72, p. 11-34, 2000.

LÜCK, Heloiza. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloiza. **A Gestão educacional: Uma Questão Paradigmática**. v. 1, 4ª ed., Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

LÜCK, Heloiza. **A gestão participativa na escola**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MACHADO, Viviane. A população do ES é estimada em 3,9 milhões de habitantes em 2018, diz IBGE. **Jornal da TV Gazeta**, Vitória, ES, 29 de outubro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/08/29/populacao-do-es-cai-e-tem-39-milhoes-de-habitantes-em-2018-segundo-o-ibge.ghtml>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

MANN, Llewellyn; DALL'ALBA, Gloria; RADCLIFFE, David. Using phenomenography to investigate different ways of experiencing sustainable design. In: **2007 Annual Conference & Exposition**. 2007. p. 12.1559. 1-12.1559. 29.

MARTIN, Josh. Turning around schools: the real key to success. **NASSP National Association of secondary school principals**. p. 1-4, february, 2019. Disponível em <https://www.nassp.org/2019/02/01/turning-around-schools-the-real-key-to-success/>. Acesso em 02 de julho de 2020.

MARTON, Ference. Phenomenography—describing conceptions of the world around us. **Instructional science**, v. 10, n. 2, p. 177-200, 1981.

MARTON, Ference. Phenomenography. In: TORSTEN, H.; NEVILLE, P. **The International Encyclopedia of Education**. 2. ed., v. 8, Pergamon, 1994.

MARTON, Ference; BOOTH, Shirley. **Learning and Awareness**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.

MESQUITA, Juliana Schneider; BEZERRA, Marcos Sales. “Brazil cannot stop”: Meritocratic ideology in an unequal country. **Gender, Work & Organization**, Special Issue Feminist Frontiers. Wiley Online Library, 2020. Disponível em: [“Brazil cannot stop”: Meritocratic ideology in an unequal country - Mesquita - - Gender, Work & Organization - Wiley Online Library](#). Acesso em: 11 de janeiro de 2020.

MIERTSCHINK, Edgar; JUNQUILHO, Gelson Silva. Caracterização do trabalho gerencial na secretaria municipal de educação de Santa Maria de Jetibá-ES. **Gestão e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 1228-1254, 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus**. Covid-19. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em 11 de janeiro de 2020.

MINTZBERG, Henry. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MOLINA, Carolina Aparicio. Percepciones sobre el ejercicio del rol directivo y sus alcances para el aprendizaje de la democracia. **Gestión de la educación**, p. 71-86, 2016.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 58-71, 2005.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**: edição executiva. São Paulo: Atlas, 2002.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTI, Maria Marina Dias. Gestão democrática na educação infantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 190-214, 2017. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9991>. Acesso em 24 de mar. 2020.

NASCIMENTO, Leila Procópio do; GUIMARÃES, Valeska Nahas. Gestão escolar no Brasil: reflexões sob a ótica da reforma do estado e da modernização da gestão pública. **Perspectiva**, v. 36, n. 3, p. 1052-1071, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p1052>. Acesso em: 28 nov. 2019.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado De; CARVALHO, CYNTHIA PAES DE. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100211&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 02 de julho de 2020.

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://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000300876. Acesso em 02 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, v. 35, p. 213-232, 2019. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62581>. Acesso em 24 de mar. 2020.

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 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000300876. Acesso em 24 de mar. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 28 de novembro 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PAULA, ANA PAULA PAES DE. Em busca de uma ressignificação para o imaginário gerencial: os desafios da criação e da dialogicidade. **RAM. Revista de**

Administração Mackenzie, v. 17, p. 18-41, 2016.. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712016000200018&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 24 de mar. 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista**, v. 34, p. 137-160, 2018. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57219>. Acesso em 24 de mar. 2020.

YAN, Pong Wing. The dynamics of awareness. In: European Conference for Learning and Instruction, 8., 1999, Göteborg, **Anais...** Sweden: Göteborg University.

POUBEL, Lucas; JUNQUILHO, Gelson Silva. Para além do management: o processo de managing em uma escola pública de ensino fundamental no Brasil. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, p. 539-551, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v17n3/1679-3951-cebape-17-03-539.pdf>. Acesso: 17 de agosto de 2019.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007.

SANDBERG, Jörgen. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of management journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SANDBERG, Jorgen; TARGAMA, Axel. **Managing understanding in organizations**. Sage, 2007..

SANTANA, Vagner Ramos. Gestão democrática nas escolas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 524-533, 2018. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11281>> Acesso em 24 de mar. 2020.

SANTOS, Laís Silveira et al. O método fenomenográfico na pesquisa científica em administração no Brasil: análise e discussão sobre seu uso. **Revista de Ciências da Administração**, p. 129-146, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2018v20n50p129>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SERRA, **A educação na Serra**. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/site/secretaria/SEDU>. Acesso em: 02 de Nov. 2019.

SERRA, **Decreto nº 3175, de 19 de outubro de 2018**. Dispõe sobre o processo de escolha de candidatos à função de diretor escolar e coordenador de turno das unidades de ensino da rede municipal da Serra. Disponível em: <http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/D31752018.HTML>. Acesso em 02 de nov. de 2019.

SERRA, **Lei Nº 4.432, de 04 de novembro de 2015**. Dispõe sobre o plano municipal de educação da Serra. Disponível em:

<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L44322015.html>. Acesso em 11 de jan. 2020.

SHOTTER, John; CUNLIFFE, Ann L. Managers as practical authors: Everyday conversations for action. In: HOLMAN, D.; THORPE, R (Eds.) **Management and language**, London: SAGE, p. 15-37, 2003.

SHOTTER, John; TSOUKAS, Haridimos. Performing phronesis: On the way to engaged judgment. **Management Learning**, v. 45, n. 4, p. 377-396, 2014. Disponível em
<https://www.researchgate.net/publication/273366654_Performing_phronesis_On_the_way_to_engaged_judgment> Acesso em 04 de fev. 2020.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 533-549, 2016. Disponível em: [Esforce: esforce.org.br](http://Esforce.org.br). Acesso em 06 de novembro de 2019.

SOARES, Alexandre Gomes; DE OLIVEIRA JARDIM, Sandra Marcianita. Gestão escolar: impasses e possibilidades nas relações de trabalho na escola. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 185-191, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, v. 25, p. 123-140, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Nov. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 27, p. 271-290, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n103/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601470.pdf>. Acesso em 24 de mar. 2020.

DE SOUZA, Ângelo Ricardo; DA SILVA, Marcus Quintanilha. Panorama nacional das condições de gestão no ensino fundamental. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 939-960, 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11728>. Acesso em 24 de mar. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, p. 173-190, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/09.pdf. Acesso: 24/01/2019.

TATAGIBA, Luciana. Conselhos gestores de políticas públicas e democracia participativa: aprofundando o debate. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 209-213, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIGWELL, Keith; PROSSER, Michael. Changing approaches to teaching: A relational perspective. **Studies in higher education**, v. 21, n. 3, p. 275-284, 1996.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

WATSON, Tony J. The emergent manager and processes of management pre-learning. **Management Learning**, v. 32, n. 2, p. 221-235, 2001.

WATSON, Tony J. Organização e trabalho em transição: da lógica "sistêmico-controladora" à lógica "processual-relacional". **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902005000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20 de setembro de 2019.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ZAMBON, Gabriel Franco de Oliveira. **Grêmios Estudantis: Caminhos para a emancipação**. 2018. 114 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/435>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Página 1 de 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A Sra. **Nome da Diretora** foi convidada a participar da pesquisa intitulada *CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO FENOMENOGRAFICO COM DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS*, sob a responsabilidade da pesquisadora Luciana Schunk.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAdm) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e está sendo desenvolvida como subsídio para dissertação de Mestrado em Administração. Justifica-se a sua importância por buscar compreender as diversas concepções de gestão escolar democrática, como meio de indução da reflexão dos gestores sobre o que acreditam.

OBJETIVO DA PESQUISA

Analisar, à luz da fenomenografia, as diferentes concepções de gestão escolar democrática e suas implicações nas práticas de gestão dos diretores de escolas públicas

PROCEDIMENTOS PARA A ENTREVISTA

Você participará, por sua própria vontade, oferecendo-nos informações relacionadas às suas concepções de gestão escolar democrática. Os dados a serem coletados, por meio de entrevista semiestruturada conduzida individualmente, serão utilizados exclusivamente para fins deste estudo.

Quanto ao uso das informações, esclareço que a sua identidade será preservada, e os arquivos da transcrição da entrevista serão acessados somente pela pesquisadora e seu orientador. Todo material resultante será guardado sob o poder da pesquisadora durante 05 (cinco) anos, sendo então destruído.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

O tempo médio de duração da entrevista é de 1 hora.

A entrevista será conduzida de forma *on-line* e agendada individualmente com cada participante para ser realizada por meio de alguma plataforma virtual. O local para a realização da entrevista ficará à escolha do participante.

RISCOS E DESCONFORTOS

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, pois apenas será solicitado o relato voluntário verbal de suas concepções e experiências. A sua participação poderá envolver riscos mínimos, como os seguintes: conflitos entre o que pensa e o que imagina que deve ser respondido; insegurança quanto à melhor resposta que deve ser fornecida; desconforto por ser perguntado sobre assuntos que podem lhe gerar certo acanhamento ou constrangimento. Para amenizar tais riscos, os objetivos deste estudo serão esclarecidos pela pesquisadora antes de iniciar a sua participação. Ao concordar em participar, você tem a liberdade de se recusar a continuar, em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Percebida qualquer possibilidade de dano ao participante, asseguro que interrompere a coleta de dados, e as medidas cabíveis serão discutidas, incluindo o informe ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e à Coordenação Nacional de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CONEP).

BENEFÍCIOS

Almeja-se promover reflexões sobre democracia na gestão escolar e novas práticas gerenciais promotoras de participação. Assim, os resultados identificados garantirão informações importantes para a comunidade científica e para a sociedade em geral.

RUBRICAS

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes, sendo garantido o sigilo, a privacidade, a retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, a indenização em caso de eventual dano dela decorrente e a confiabilidade dos resultados obtidos.

O participante tem direito de acompanhar esta pesquisa, em qualquer tempo, via contato com a pesquisadora principal. Além disso, ao encerrar esta pesquisa, a Dissertação de Mestrado em Administração estará disponibilizada via *site* do PPGAdm/UFES para toda a comunidade. É também garantida a assistência imediata e integral gratuita por danos decorrentes desta pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

A Sra. não é obrigada a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, a Sra. não mais será contatada pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

A Sra. não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada lhe será pago por sua participação; entretanto, caso haja alguma despesa com a participação na pesquisa, haverá ressarcimento.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

A Sra. terá garantia ao direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, de acordo com as diretrizes do item IV.4.c da Res. CNS 466/12.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, a Sra. pode contatar a pesquisadora LUCIANA SCHUNK nos telefones (27) 99776-3186 ou *e-mail* luschunk@gmail.com

Para relatar algum problema com a pesquisa ou fazer denúncia, a Sra. pode contatar o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) / UFES / Campus Goiabeiras por meio do telefone (27) 3145-9820, *e-mail* cep.goiabeiras@gmail.com, endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada por mim e pela pesquisadora principal, rubricada em todas as páginas.

Obs.: **No caso de entrevista *on-line***, o termo assinado pela pesquisadora será enviado via *e-mail* para o participante. O participante dará o consentimento por meio do aceite dos termos via mesmo *e-mail*. Somente após esse procedimento, a entrevista será conduzida.

Vitória/ES, XX de XXXXX de 2020.

Participante da Pesquisa

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa *CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO COM DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS*, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora
Luciana Schunk

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

GUIA SEMIESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA	OBJETIVO	
Informações Gerais	<p>a) Nome do diretor b) Escola que atua c) Localização; d) Formação acadêmica; e) Idade; f) Trajetória escolar antes de ser diretor(a); g) Tempo total de experiência como diretor h) Tempo de experiência como diretor na escola atual i) Número de pessoas que compõem a comunidade escolar (nº de alunos matriculados, nº de pedagogos, nº de professores, nº de técnicos administrativos, nº de terceirizados etc.)</p>	<p>Formar o perfil dos sujeitos entrevistados, a fim de conhecer algumas características específicas de cada gestor, como também do seu local de trabalho e os profissionais com quem se relaciona.</p>
Perguntas Semiestruturadas	<p>1. Você poderia contar sobre sua trajetória na educação e por que decidiu ser diretora de escola? 2. Quais são as suas principais atividades como diretora desta escola? 3. O que você entende por gestão democrática? 4. Você acredita que a gestão democrática é preferível a outros tipos de gestão? Por quê?</p> <p>5. Você poderia me dar exemplos de como a gestão democrática se manifesta na escola? 6. Na sua opinião, quem deve participar da gestão da escola, para que esta seja considerada democrática? Poderia me dar exemplos de como se dá essa participação na sua escola? 7. Quais práticas você adota que caracterizam uma gestão democrática? E quais deveriam ser adotadas, mas você ainda não conseguiu implementar? 8. Quais fatores facilitam a gestão democrática na sua escola?</p> <p>9. Quais são os principais problemas e desafios que você enfrenta no dia a dia na gestão da escola para fazer uma gestão democrática?</p>	<p>Obter informações referente ao cargo de diretor, suas atividades e as atividades da escola, identificar as concepções dos gestores sobre suas atividades cotidianas, o reflexo dessas atividades no que diz respeito a gestão escolar democrática. Assim será possível mapear e analisar as concepções de gestão democrática expressa pelos diretores.</p> <p>Levantar as concepções dos gestores relacionadas a importância de uma gestão democrática e como isso pode ser concebido na realidade. Desta forma conseguiremos examinar como as variações nas concepções de gestão democrática atuam nas práticas dos diretores de escola.</p> <p>Identificar as concepções dos entrevistados com relação aos desafios do dia a dia e as práticas para resolver</p>

	<p>10. Na sua opinião, o que precisa ser feito para superar esses problemas e desafios?</p> <p>11. Você poderia me contar uma experiência sua da qual você pode dizer: nossa, isso é que é gestão democrática! (experiência de sucesso)</p> <p>12. Você poderia me contar uma experiência sua da qual você possa dizer: nossa, hoje eu não consegui fazer gestão democrática! (experiência de fracasso)</p>	<p>conflitos e problemas e se serão utilizadas práticas democráticas. Verificar as repercussões dessas questões diante do trabalho do gestor. Desse modo, será possível descrever as implicações da gestão democrática nas práticas de gestão dos diretores de escola.</p>
Pergunta para finalizar	I. Há alguma coisa que não tenha sido abordada na entrevista que você gostaria de acrescentar?	Alcançar possíveis informações adicionais concedida pelo entrevistado.
Perguntas de Apoio	<p>a) O que você quis dizer com isso?</p> <p>b) O que isso significa para você</p> <p>c) Poderia detalhar melhor?</p> <p>d) Seria possível dar um exemplo?</p> <p>e) Por quê?</p>	Estimular e intencionar os gestores a exemplificar as situações práticas, alcançando os detalhes das descrições nas declarações que envolvem o dia a dia dos gestores.
Agradecimentos	A. Agradecimentos.	Agradecer a participação, disponibilidade e colaboração dos gestores entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora após qualificação do projeto de pesquisa e a partir de revisão da literatura (AMARO; BRUNSTEIN, 2020); (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016); (SANDBERG, 2000).

APÊNDICE C – Autorização da Secretaria de Educação da Serra



OF. SEDU Nº 089/2020

Serra, 02 de setembro de 2020.

Ao Prof. Rubens de Araújo Amaro,

Prezado Professor,

Em resposta ao OF. Nº 01/2020, que solicita ao gestor dessa secretaria a autorização para a realização da pesquisa integrante da dissertação de mestrado da acadêmica **Luciana Schunk**, orientada por V. S^a, tendo como título preliminar **Concepções de Gestão escolar Democrática: um estudo fenomenológico com diretores da escola pública**, nos pronunciamos:

1. Autorizamos a realização da pesquisa nas Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra;
2. A equipe de Gestão Democrática dessa secretaria entrará em contato com a pesquisadora para auxiliá-la no contato com os gestores escolares.

Atenciosamente,

ELIZÂNGELA RIBEIRO FRAGA

Elizângela Ribeiro Fraga
Subsecretária Pedagógica
Mat.: 18793 - SEDU/Serra

Subsecretária Pedagógica