



Renata Maria Moschen Nascente
Denise Maria Reis
Organizadoras

GESTÃO DEMOCRÁTICA, LIDERANÇA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

 **Pedro & João**
editores

Gestão democrática, liderança e qualidade na educação



**Renata Maria Moschen Nascente
Denise Maria Reis
(Organizadoras)**

Gestão democrática, liderança e qualidade na educação



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Renata Maria Moschen Nascente; Denise Maria Reis [orgs.]

Gestão democrática, liderança e qualidade na educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 339p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2555-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526525555

1. Liderança escolar. 2. Gestão Democrática. 3. Qualidade da Educação. 4. Clima escolar. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Prefácio	7
Adriano Moro	
Cap. 1: Clima escolar e participação democrática em escolas de educação básica	15
Maria Eduarda de Oliveira	
Raíssa de Oste	
Renata Maria Moschen Nascente	
Cap. 2: Gestão escolar democrática e a construção da qualidade da educação	37
Lilian Silva de Carvalho	
Maria Eduarda Lima Pereira	
Cap. 3: Liderança distribuída e razão comunicativa: desafios e possibilidades para a gestão escolar democrática	57
Rachel Teixeira de Carvalho	
Shirley Aparecida Gava	
Cap. 4: Lideranças escolares na perspectiva da participação, autonomia e conscientização dos agentes	81
Ícaro Rodrigo Esposito	
Esleide de Cassia Rodrigues	
Cap. 5: Investigando as lideranças escolares: roteiros de entrevistas semiestruturadas e sua análise com uso do software Alceste	113
Marcelo Oda Yamazato	
Renata Maria Moschen Nascente	
Cap. 6: O que faz com que de uma escola de tempo integral ofereça educação integral? Gestão, liderança e clima escolar	137
Fabício Sebastiani Meccheri	

Cap. 7: A relação da unidade executora com a democratização da escola pública	169
Fernanda Lucia Miranda Bitar Denise Maria Reis	
Cap. 8: A participação juvenil na gestão escolar: notas sobre a cultura democrática e a qualidade social da educação pública	189
Denise Maria Reis	
Cap. 9: Gestão democrática e participativa nas escolas técnicas do Estado de São Paulo: o papel da comunidade escolar nas Etecs	211
Beatriz Janini João Guilherme de Oliveira Pellegrini	
Cap. 10: A gestão nas instituições da rede federal EPCT: uma revisão da literatura sobre a gestão democrática e a liderança	231
Elaine Cristina dos Santos Renato Chaves Oliveira	
Cap. 11: Reforma da educação profissional e tecnológica no contexto do novo ensino médio: considerações acerca da qualidade da educação	269
Decio Tadeu Dalcin Pigato Denise Maria Reis	
Cap. 12: Potencialidades da PlaforEDU para a formação e desenvolvimento de gestores escolares	297
Elaine Cristina dos Santos Patrícia de Albuquerque Maia Daniel dos Reis Pedrosa Luis Otoni Meireles Ribeiro	
Sobre o Deforges	333
Sobre as autoras e os autores	335

Prefácio

É sempre um grande prazer apresentar uma obra que abrange tantas complexidades e necessidades presentes e urgentes para a construção de uma educação brasileira de qualidade. Sobretudo, quando é possível evidenciar o comprometimento e o envolvimento de pessoas que, de fato, vivenciam o “chão da escola”. É exatamente este o caso do grupo que produziu os doze capítulos que compõem esta coletânea, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – o Deforges –, coordenado pela Professora Doutora Renata Maria Moschen Nascente, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A presente coletânea é fruto de um esforço coletivo de reflexão, pesquisa e prática voltado à compreensão dos múltiplos sentidos da gestão democrática e da liderança escolar no contexto da educação pública brasileira. Os textos que compõem esta obra nasceram do diálogo entre pesquisadores(as), gestores(as) e professores(as) comprometidos(as) com o aprimoramento das instituições educativas e com a defesa de uma escola pública de qualidade social, inclusiva e participativa.

Importante destacar que cada um dos capítulos contribui de modo singular para esse propósito. São apresentados estudos sobre o clima escolar e o papel do(a) gestor(a) na construção de ambientes educativos acolhedores; análises sobre a liderança distribuída e a razão comunicativa como fundamentos da gestão participativa; investigações empíricas sobre práticas de liderança e uso de metodologias de análise de discurso; além de reflexões sobre políticas públicas, educação integral, participação juvenil, gestão financeira e formação continuada de gestores(as).

O conjunto dos textos evidencia que a gestão democrática é um campo em constante construção – permeado por desafios, contradições e possibilidades. Mais que descrever práticas, os(as)

autores(as) convidam o(a) leitor(a) a refletir sobre os caminhos possíveis para fortalecer a autonomia das escolas, ampliar a participação da comunidade educativa e consolidar uma cultura institucional pautada no diálogo, na ética e na corresponsabilidade.

Nessa perspectiva, a obra oferece uma contribuição preciosa ao debate contemporâneo sobre a gestão democrática e a liderança nas escolas públicas brasileiras. Cada texto, com seu enfoque teórico e metodológico próprio, compõe um mosaico de reflexões que convergem em torno de um mesmo propósito: compreender e fortalecer a escola como espaço de diálogo, participação e emancipação.

Não podemos deixar de refletir sobre transformações profundas na educação básica e na educação profissional e tecnológica e, pensar a gestão escolar, significa revisitar os fundamentos da democracia e da qualidade social do ensino. O(a) leitor(a) encontrará, ao longo desta coletânea, análises que vão desde a compreensão do clima escolar e de suas implicações para o cotidiano pedagógico até discussões mais amplas sobre políticas públicas, reforma educacional e formação de gestores(as).

No primeiro capítulo, *Clima escolar e participação democrática em escolas de educação básica*, é possível compreender que o clima escolar é um dos elementos essenciais para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e democrática. O texto propõe uma reflexão aprofundada sobre o conceito de clima escolar, articulando produções teóricas e empíricas, tanto brasileiras quanto internacionais, com o objetivo de compreender sua influência no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos(as) estudantes. Também são discutidos os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras diante da violência e da indisciplina – problemáticas que afetam diretamente o clima escolar e exigem respostas integradas e colaborativas. Nesse contexto, destaca-se a importância de práticas pedagógicas e de gestão que promovam o diálogo, a escuta ativa e a corresponsabilidade entre os(as) agentes escolares.

Gestão escolar democrática e a construção da qualidade da educação, o segundo capítulo, tem como foco a qualidade da educação, que se constitui em um tema central nas discussões sobre políticas públicas e práticas pedagógicas, sendo diretamente influenciada pela forma como as escolas são geridas. Este capítulo propõe um debate sobre os múltiplos sentidos atribuídos à educação de qualidade, suas raízes históricas e os caminhos possíveis para sua efetivação no contexto da educação básica brasileira. A gestão escolar é tratada como um dos pilares desta qualidade, compreendida em suas dimensões administrativa, pedagógica e relacional. Discute-se o papel da direção escolar como liderança educacional, responsável por articular os diversos atores da comunidade em torno de um projeto político-pedagógico comprometido com a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

O terceiro capítulo, *Liderança distribuída e razão comunicativa: desafios e possibilidades para a gestão escolar democrática*, explica que a gestão escolar democrática exige práticas que transcendam a centralização das decisões, promovendo o diálogo, a participação e a corresponsabilidade entre os(as) diferentes agentes da comunidade educativa. O texto analisa a razão comunicativa e a liderança distribuída como fundamentos essenciais para a construção de uma cultura de gestão escolar democrática. Além disso, examina o cenário educacional contemporâneo, marcado por desafios estruturais, sociais e políticos que impactam os processos comunicativos e participativos nas escolas.

Lideranças escolares na perspectiva da participação, autonomia e conscientização dos agentes, o quarto capítulo, discute como a liderança escolar vem se consolidando como um dos pilares fundamentais para a promoção de práticas educativas democráticas, inclusivas e transformadoras. O texto aprofunda a discussão sobre a relação entre conscientização, autonomia e participação no contexto das lideranças escolares, destacando sua crescente relevância no cenário educacional brasileiro. Evidencia-se, ainda, o papel do Programa Ensino Integral do Estado de São

Paulo como oportunidade para a distribuição de lideranças, ao promover uma organização escolar que valoriza o trabalho colaborativo, a formação continuada e o protagonismo dos(as) diferentes agentes educativos.

O quinto capítulo constitui-se de um relato de pesquisa, *Investigando as lideranças escolares: roteiros de entrevistas semiestruturadas e sua análise com uso do software Alceste*, que demonstra a relevância das práticas de liderança escolar para compreender os processos que influenciam o clima institucional, a gestão democrática e a qualidade da educação. O texto se refere a uma pesquisa que analisa lideranças escolares em duas unidades do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo. O texto detalha o processo de elaboração dos roteiros, os critérios de seleção dos(as) participantes, os procedimentos de coleta e os principais achados da análise. Os resultados apontam para a importância da liderança compartilhada, da escuta ativa e da valorização dos diferentes saberes na promoção de um clima escolar positivo e de uma gestão democrática.

O que faz com que de uma escola de tempo integral ofereça educação integral? Gestão, liderança e clima escolar. O sexto capítulo diz respeito ao fato de que a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante uma educação integral. Para que uma escola de tempo integral se constitua, de fato, como um espaço de educação integral, é necessário que sua proposta pedagógica se alicerce em princípios que promovam o desenvolvimento pleno dos(as) estudantes, respeitando suas singularidades e assegurando seus direitos. O texto analisa o papel da gestão, da liderança educacional e do clima escolar na construção de uma educação inclusiva, humanizadora e transformadora. Nessa perspectiva, analisa os elementos que diferenciam uma escola que apenas amplia o tempo de permanência dos(as) estudantes daquela que oferece experiências educativas significativas e integradas.

O capítulo sete, *A relação da unidade executora com a democratização da escola pública*, explicita que a gestão democrática da escola pública pressupõe não apenas a participação ativa dos

diversos segmentos da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas, mas também a transparência e a responsabilidade no uso dos recursos públicos. Nesse contexto, a Unidade Executora desempenha um papel estratégico na promoção da eficácia e da equidade na gestão financeira das instituições de ensino. Este capítulo discute a relação entre a Unidade Executora – entidade privada sem fins lucrativos que atua na captação, controle e aplicação dos recursos financeiros das escolas – e o processo de democratização da gestão escolar. Com base em uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, são analisadas as implicações dessa estrutura de gestão descentralizada para a autonomia das escolas e para a efetivação dos princípios democráticos na educação pública.

A participação juvenil na gestão escolar: notas sobre a cultura democrática e a qualidade social da educação pública, o capítulo oito, afirma que a construção de uma cultura democrática nas escolas públicas exige o reconhecimento dos(as) estudantes como sujeitos ativos e protagonistas do processo educativo. Este capítulo propõe uma reflexão sobre a participação juvenil na gestão escolar, destacando seu potencial para o fortalecimento da democracia e da qualidade social da educação. Discute-se como a gestão escolar democrática pode criar espaços legítimos de escuta e atuação juvenil – como grêmios estudantis, conselhos escolares, assembleias e fóruns de debate – que favorecem o exercício da autonomia, o respeito à diversidade de opiniões e o desenvolvimento de uma consciência coletiva voltada para o bem comum. O texto reafirma que a escola pública, para ser verdadeiramente democrática, precisa reconhecer os(as) jovens como parceiros(as) na construção de seus projetos pedagógicos, valorizando suas vozes, experiências e saberes. A participação juvenil, portanto, não é apenas um direito, mas uma condição essencial para transformar a escola em um espaço de cidadania e emancipação.

O nono capítulo, *Gestão democrática e participativa nas escolas técnicas do Estado de São Paulo: o papel da comunidade escolar nas Etecs*, propõe uma reflexão sobre a gestão das escolas técnicas vinculadas

ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), administrado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, destacando seu caráter predominantemente democrático e participativo. Analisa-se como a qualidade do ensino nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) está diretamente relacionada à capacidade de suas gestões de promover ambientes colaborativos, transparentes e inovadores. A participação da comunidade escolar é vista como elemento essencial para o fortalecimento da identidade institucional, a resolução de conflitos e a tomada de decisões que atendam às necessidades reais dos(as) estudantes e da sociedade. O capítulo reafirma que a gestão democrática nas escolas técnicas não é apenas uma diretriz legal, mas uma prática cotidiana que fortalece a qualidade da educação e o compromisso social das instituições. Ao reconhecer o papel da comunidade escolar como protagonista da gestão, as Etecs consolidam-se como espaços de formação integral e de transformação social.

No décimo capítulo, *A gestão nas instituições da rede federal EPCT: uma revisão da literatura sobre a gestão democrática e a liderança*, é colocado que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) ocupam um lugar estratégico na formação de jovens e adultos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. O texto apresenta uma análise abrangente sobre a gestão democrática e a liderança educacional nesse contexto, com foco especial nos Institutos Federais (IFs), que se destacam por sua estrutura multicampi, autonomia administrativa e compromisso com a educação pública de qualidade. Com base em uma revisão sistemática da literatura, o capítulo mapeia as principais tendências dos estudos realizados nos últimos cinco anos sobre gestão e liderança nos IFs. Essa abordagem metodológica permite identificar avanços, lacunas e desafios enfrentados pelas instituições na implementação de práticas democráticas e participativas. O texto busca enriquecer o debate acadêmico sobre a gestão nas instituições da Rede Federal EPCT, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a formação de

lideranças educacionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e promover uma educação profissional, científica e tecnológica de excelência, equitativa e socialmente referenciada.

Reforma da educação profissional e tecnológica no contexto do novo ensino médio: considerações acerca da qualidade da educação, o capítulo onze, explica que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem sido historicamente marcada por tensões entre diferentes concepções de formação – ora voltadas à capacitação técnica de mão de obra, ora à formação integral dos(as) estudantes. O texto analisa as transformações recentes na EPT, especialmente à luz das diretrizes do Novo Ensino Médio, discutindo seus impactos sobre a qualidade social e democrática da educação. Para isso, propõe uma análise crítica dos dispositivos legais que estruturam o Novo Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, dos posicionamentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e de estudos recentes sobre o tema. Por meio desta base documental e teórica, são examinadas as implicações da reforma para a qualidade educacional, com foco na formação integral, na equidade e na valorização dos direitos humanos.

O último capítulo, *Potencialidades da PlaforEDU para a formação e desenvolvimento de gestores escolares*, afirma que a formação continuada de gestores(as) escolares é um dos pilares para o aprimoramento da qualidade da educação e para a consolidação de práticas de gestão democrática, eficazes e humanizadoras. O texto apresenta uma análise das potencialidades da Plataforma Digital de Formação Continuada – PlaforEDU, destacando seu papel como recurso inovador no campo da formação de profissionais da educação. Discute-se como a PlaforEDU pode contribuir para o fortalecimento da liderança educacional, ao proporcionar espaços de reflexão, troca de experiências e construção coletiva de saberes. A formação continuada, nesse contexto, deixa de ser uma atividade pontual e passa a integrar o cotidiano profissional dos(as) gestores(as), favorecendo a atualização constante e o enfrentamento dos desafios que emergem nas escolas.

Diante de tantas contribuições teóricas e metodológicas, fica evidente que esta coletânea representa um aporte significativo ao debate educacional contemporâneo, oferecendo subsídios teóricos e práticos a pesquisadores(as), profissionais da educação, gestores(as) e formuladores(as) de políticas públicas comprometidos(as) com a construção de escolas mais justas, democráticas e acolhedoras.

Aproveitem intensamente todo o conhecimento produzido e compartilhado nesta obra, sem jamais perder de vista a reflexão crítica voltada à contextualidade de nossas ações no chão da escola, com ênfase na busca por uma educação de qualidade.

Adriano Moro

Fundação Carlos Chagas

Novembro de 2025

Clima escolar e participação democrática em escolas de educação básica

Maria Eduarda de Oliveira

Raíssa de Oste

Renata Maria Moschen Nascente

Introdução

Este capítulo se constitui em uma discussão sobre o clima escolar com base em produções tanto brasileiras como internacionais, considerando que fora do Brasil, em países como Chile, Espanha e EUA, este tema vem sendo intensivamente estudado. Além disso, buscamos compreender a influência do clima escolar no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos(as) estudantes. Ademais, exploramos as inter-relações entre clima escolar e participação dos(as) agentes escolares – equipe gestora, professores(as), funcionários(as), estudantes, familiares e comunidade – no processo de democratização das escolas.

Segundo Moro (2020), a caracterização do clima de uma escola vai além de sua estrutura física, recursos e organização, sendo definido pelas percepções subjetivas de seus(suas) próprios(as) agentes, referentes aos contextos específicos em que estão inseridos(as). Essas percepções interferem nas práticas exercidas por suas lideranças e também nos cursos de ação daqueles(as) que, de alguma forma, a integram. Sendo assim, considera-se que o clima escolar se relaciona diretamente ao bem-estar, desempenho acadêmico e integração social dos(as) estudantes (Cohen, 2006; Cohen *et al.*, 2009; Bradshaw; Cohen; Espelage, 2021), exercendo um papel importante tanto nos processos de ensino-aprendizagem, que demandam ambientes acolhedores e seguros, quanto no desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Moro (2020) apresenta a definição de clima escolar elaborada pela equipe de pesquisadores do Gepem – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – Unicamp/Unesp em 2016.

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Moro, 2020, p. 34-35).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), ao ratificar a importância de um ambiente escolar saudável e democrático, indica, de certa maneira, a relevância do clima escolar, devendo ser democraticamente orientado nas escolas. A dificuldade em levar adiante esse objetivo deve-se, em nosso ver, às significativas desigualdades sociais em nosso país, que se refletem na educação básica pública, historicamente injusta e marcada pela iniquidade. Ademais, os recentes avanços antidemocráticos no Brasil e no mundo vêm ameaçando o projeto de sociedade democrática desencadeado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Por outro lado, alguns movimentos vigentes em nossa sociedade e, como não poderia deixar de ser, nas escolas públicas de educação básica podem contribuir para a melhoria do clima escolar, a saber: a educação em direitos humanos, a valorização da diversidade cultural, de gênero, étnica, racial, etária e social, além da promoção da empatia e do diálogo. Entretanto, o aumento dos conflitos e da violência nas escolas, com destaque para situações de *bullying*, tem se constituído em uma barreira para a construção de um clima acolhedor, inclusivo e respeitoso nas escolas.

Chamamos a atenção, dessa forma, para a compatibilidade entre a busca por aprimoramento do clima nas escolas e uma agenda voltada à democratização dessas instituições. De acordo com Toro (2005, p. 24), “a democratização da escola é, em si mesma, um objetivo educacional e um caminho para a melhoria do clima escolar”. Em vista disso, as decisões a serem tomadas nas escolas deveriam se basear mais em mecanismos de democracia deliberativa – direta (Young, 2000) – que nos da democracia representativa – indireta, por meio dos colegiados escolares, organizados pela lógica da representação, como vem ocorrendo desde o início da década de 1980. O autor reforça a importância da democracia deliberativa na tomada de decisões, pois busca fundamentá-las em razões que todos possam aceitar e compreender, independentemente dos resultados.

[...] ao invés de decisões tomadas por uma maioria numérica, o objetivo da democracia deliberativa é produzir decisões que sejam baseadas em razões que todos possam aceitar e compreender, mesmo que eles discordem em relação ao resultado (Young, 2000, p. 9).

Nessa linha de pensamento, o clima escolar torna-se um tema fundamental para se compreender como se dão as relações e participação nas escolas. Segundo Bradshaw, Cohen e Espelage (2021), um clima escolar positivo está relacionado a diversos fatores como o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, a diminuição do *bullying*, do uso de drogas e do abandono escolar. Esse clima refere-se à qualidade das interações e relações entre estudantes, professores(as) e gestores(as), assim como ao ambiente escolar. Cohen (2014) defende que é importante estabelecer práticas de educação social, emocional, ética e acadêmica a fim de criar um clima escolar que favoreça a participação social presente e futura dos(as) estudantes. Nesse processo, caminham juntas as parcerias entre escolas e suas comunidades de entorno, bem como a formação de todos os(as) seus(suas) agentes no que se refere ao diálogo igualitário, ao respeito mútuo, à autonomia, à participação,

à pluralidade e à transparência. Ademais, o engajamento das famílias nas ações desenvolvidas pelas escolas e as colaborações com instituições e equipamentos sociais locais ampliam as possibilidades de aprimoramento do clima escolar.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: depois desta introdução, passamos a discutir os desdobramentos teóricos e metodológicos de alguns estudos sobre o clima escolar no Brasil. Na terceira parte, nos reportamos aos problemas relativos à indisciplina e à violência nas escolas brasileiras. Na quarta, apresentamos nosso entendimento acerca da participação democrática nessas escolas. Na quinta seção nos dedicamos a uma articulação entre a democratização das escolas e a construção de um clima escolar positivo. Na sexta, indicamos algumas iniciativas voltadas ao aprimoramento do clima escolar no Brasil e no exterior. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais e referências.

Clima escolar no Brasil

Esta seção consiste em uma discussão teórico-metodológica sobre o clima escolar no Brasil. Vinha, Morais e Moro (2017, p. 9) explicam que, geralmente, conflitos e dificuldades de relacionamentos nas escolas desencadeiam ações de controle para impedir que esses problemas ocorram,

[...] contudo, é crescente a corrente em educação que defende uma postura distinta: ao invés de focar nos “problemas”, é mais construtivo as escolas desenvolverem ações para a promoção do “bem-estar” de todos na escola.

Ainda, conforme Vinha, Morais e Moro (2017, p. 9),

[...] é relevante o investimento na melhoria da qualidade do clima escolar, gerando condições para mudanças, implementando estratégias que proporcionem a valorização e apoio de todos os seus agentes.

A valorização de cada um(a) dos(as) agentes escolares, componente de um clima escolar positivo, pode ser entendida como parte do processo de ensinar e viver a participação e a democracia nas escolas.

Diversas pesquisas destacam a relevância do clima escolar para a qualidade da educação brasileira (Tognetta; Vinha, 2012a; Moro, 2018; 2020; Vinha; Moraes; Moro, 2017). Iniciativas como o projeto “Educação sem Violência” (Unicef, 2019) e “Escola que protege” (Brasil, 2020) ilustram o impacto positivo que a melhoria do clima escolar pode trazer. Nesse contexto, é imperativo considerar múltiplos fatores que afetam a vida escolar, desde a gestão até a sala de aula (Thapa *et al.*, 2013). Ao mesmo tempo, importa reconhecer e combater as desigualdades que afetam as escolas em nosso país. Nesse sentido, aprimorar o ambiente educacional no Brasil requer o esforço conjunto de todos os setores envolvidos – Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação e escolas, além da implementação de políticas públicas e de práticas de gestão e de ensino que fomentem a inclusão, a igualdade e a equidade entre todos(as) os(as) atendidos(as) pela educação escolar pública.

Dessa maneira, a avaliação do clima escolar pode ser uma ferramenta útil para identificar fatores que impactam negativamente as relações entre os(as) agentes nas escolas e, assim, contribuir para uma gestão participativa e democrática. Moro (2020) elaborou um instrumento para acessar o clima escolar composto por três questionários: um para as equipes gestoras, um para os(as) professores(as) e um para os(as) estudantes, que tem sido bastante acessado pela internet, inclusive, utilizado por alguns membros do Deforges¹ que vêm desenvolvendo pesquisas em escolas de educação básica sobre o clima escolar, cujos resultados estão em fase final de análise. As dimensões do clima escolar que embasaram a elaboração deste instrumento, constituído de escalas

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa em Organização Escolar: Direitos Humanos, Democracia e formação de gestores.

de concordância e frequência do tipo *Likert*², são as apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1: As dimensões do clima escolar.

DIMENSÃO	CONCEITO	Respondentes
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, na motivação, na participação e no bem-estar dos(as) agentes escolares, promovendo o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos(as), e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum(nenhuma) estudante seja deixado(a) para trás.	Estudantes, professore(as) e equipe gestora
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os(as) integrantes da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus-tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos(as) profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem neste espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Estudantes, professore(as) e equipe gestora

² Tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, constituídos, normalmente, de afirmações a serem respondidas em diferentes graus de concordância (concordo totalmente; concordo; discordo; discordo totalmente) e/ou de frequência (nunca; algumas vezes; frequentemente; sempre).

3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito às percepções dos(as) gestores(as), professores(as) e estudantes em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Estudantes, professor(as) e equipe gestora
4. As situações de intimidação entre estudantes	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus-tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidos pelos(as) estudantes e dos locais em que ocorrem.	Estudantes
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre estes grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Estudantes, professor(as) e equipe gestora
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Esta dimensão se refere a equipamentos, mobiliários, livros e materiais que estão sendo preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Estudantes, professor(as) e equipe gestora
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos(as) profissionais da escola em relação a seu ambiente de trabalho. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, à satisfação e à motivação para a função que desempenham, e o quanto de apoio recebem de seus pares e lideranças.	Professores(as) e equipe gestora

8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e agentes que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professores(as) e equipe gestora
------------------------------	--	----------------------------------

Fonte: Vinha, Morais e Moro (2017).

Segundo Moro, Vinha e Morais (2021), os dados produzidos por este instrumento podem contribuir para a elaboração de estratégias de intervenção específicas, a fim de melhorar o clima e promover uma educação mais democrática e inclusiva. Além disso, a promoção de um clima escolar positivo pode levar a um aumento do sentimento de pertencimento, favorecendo o desenvolvimento humano e a inclusão social e, conseqüentemente, o melhor desempenho acadêmico. Ademais, os(as) autores argumentam que o instrumento de avaliação do clima escolar é válido e confiável para mensurar a qualidade das relações na escola e, assim, contribuir para o aumento da autonomia e da participação de seus(suas) agentes.

Outrossim, é importante que analisemos o cenário da democracia na educação brasileira considerando seus percalços, dificuldades, e, também, seus avanços. Enfim, a análise do clima escolar é relevante na concepção de escola como instituição social com finalidade própria e inequívoca – as aprendizagens de crianças, jovens e adultos.

Violência e indisciplina nas escolas brasileiras

A indisciplina e a violência nas escolas brasileiras se constituem em um problema recorrente, que afeta a segurança e o bem-estar dos(as) estudantes (Tognetta; Vinha, 2012b). Essa realidade é agravada pelas desigualdades sociais e pela falta de recursos adequados para enfrentá-las, resultando em um clima

escolar prejudicial ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Desse modo, é importante que tanto os sistemas de ensino como as escolas se empenhem na mitigação deste problema, pois ele afeta negativamente o bem-estar de todos(as) os(as) agentes escolares, criando barreiras para uma convivência saudável, essencial para que os(as) estudantes, se sintam seguros, em condições de desenvolver suas atividades de aprendizagem de forma serena e organizada (Cohen, 2006; Bradshaw; Cohen; Espelage, 2021).

Assim, políticas públicas que garantam o conforto e o bem-estar dos(as) agentes escolares são fundamentais para que eles(as) possam trabalhar juntos(as) objetivando a diminuição da indisciplina e a mitigação dos casos de violência, por meio, por exemplo, de estratégias de mediação de conflitos e de ações formativas voltadas à convivência pacífica nas escolas. Essas políticas devem estar voltadas a aspectos tais como a adequação dos prédios escolares às atividades a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes – o que infelizmente não vêm ocorrendo em diversos programas de educação integral, implantados em prédios anteriormente destinados ao ensino em três turnos –; à formação continuada das equipes escolares que as subsidiem a lidar com problemas de indisciplina e violência em seu dia a dia (Cohen; Pickeral; Levine, 2010; Janosz *et al.*, 2018); à contratação de profissionais que possam coordenar os esforços de toda equipe escolar em relação aos problemas de convivência; e ao estabelecimento do diálogo com as famílias, comunidade de entorno e outros equipamentos sociais em torno dessa questão.

Dessarte, por meio da implementação dessas políticas, seria possível o decréscimo dos casos de violência nas escolas, além da diminuição de situações de indisciplina, assegurando o bem-estar dos(as) estudantes, e, conseqüentemente, elevando seus níveis de rendimento e de satisfação com as escolas nas quais são atendidos(as). Assim, o ideal seria que as escolas brasileiras, ao longo do tempo, pudessem minimizar os obstáculos criados pela indisciplina e violência, assegurando a elevação dos padrões de qualidade da educação básica ofertada no país.

Também devemos considerar o protagonismo dos(as) professores(as) na prevenção e enfrentamento dos casos de indisciplina e violência que ocorrem nas escolas. A formação constante desses(as) profissionais deve abranger métodos e práticas dialógicas, que promovam a diversidade cultural e a empatia (Freire, 1986; Arantes, 2010; Cohen; Pickeral; Levine, 2010). Ao adotar tais estratégias, como mediações e/ou programas de prevenção e/ou intervenção, os(as) profissionais potencializam ambientes escolares nos quais predominam o respeito mútuo e a colaboração, atenuando possíveis situações de violência (Olweus, 1993; Ttofi; Farrington, 2011; Moro, 2020). Estes programas devem abordar as causas subjacentes dessas situações e promover ações específicas para lidar com os conflitos e as tensões existentes no ambiente escolar. Nesse sentido, o envolvimento dos pais, responsáveis e da comunidade nestas iniciativas é essencial para garantir seu sucesso e sustentabilidade, uma vez que a cooperação entre a escola e a comunidade é fundamental para a construção de um clima escolar positivo (Cohen, 2014; Moro; Vinha; Morais, 2021).

Outro aspecto importante no enfrentamento à violência nas escolas brasileiras é a promoção da equidade e inclusão social (Cohen; Pickeral; Levine, 2010; Vinha; Morais; Moro, 2017). Em vista disso, a adoção de políticas educacionais e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, de gênero, étnica e social dos estudantes pode contribuir para a redução das desigualdades e da discriminação, fatores frequentemente relacionados à violência e também à indisciplina. Ao criar um ambiente escolar mais igualitário e democrático, espera-se que os(as) estudantes desenvolvam relações interpessoais mais respeitadas e harmoniosas, melhorando o clima escolar (Cohen, 2006; Moro, 2020).

Em suma, o enfrentamento da violência nas escolas brasileiras requer uma abordagem integrada e multidimensional que inclua a formação continuada de educadores(as), a implementação de programas de prevenção e intervenção, a promoção da gestão democrática e participativa, a valorização da diversidade e a

inclusão social. Ao adotar essas estratégias e trabalhar em conjunto com a comunidade escolar, será possível criar ambientes escolares mais propícios às aprendizagens, nos quais todos(as) os(as) estudantes se sintam seguros e pertencentes. Assim, eles(as) podem se desenvolver e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A participação democrática nas escolas

Entendemos que a participação nas escolas de educação básica, para ser considerada como democrática, deve se basear nos princípios de justiça social, respeito à diversidade e busca pela equidade. Esses valores devem embasar tanto a gestão como os processos de ensino-aprendizagem, garantindo que o clima escolar não seja apenas inclusivo e acolhedor, mas também comprometido com a transformação social e a redução das desigualdades educacionais. Nesse sentido, é fundamental a integração entre as diferentes esferas do poder público e a cooperação entre escolas, comunidades e outras instituições sociais para o atendimento das necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais dos(as) estudantes.

Outrossim, a participação nas escolas deve ir além da atuação dos(as) diversos(as) agentes nos seus colegiados oficiais – conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e mestres e outros. Isso porque a participação nesses órgãos se faz por representação e, nem sempre, os representantes dos diferentes segmentos – equipes gestora, professores(as), estudantes, funcionários(as) e familiares – dialogam com seus representados para levar suas posições às reuniões. Há também o problema do “aparelhamento” desses órgãos, isto é, as decisões são tomadas fora deles, sendo apenas ratificadas pelos(as) seus(suas) integrantes. A participação direta, por meio de assembleias e reuniões com os familiares, também deve fazer parte do conjunto de oportunidades de participação oferecido aos(às) diferentes agentes.

Desse modo, entendemos que a participação de todos(as) os(as) agentes em processos como o de diagnóstico e aprimoramento do clima escolar deve propiciar a construção de indicadores, identificando áreas que necessitam de melhorias e elaborando estratégias adequadas para o enfrentamento de diferentes problemas como a violência, a indisciplina e a evasão escolar.

A participação ativa de todos(as) os(as) agentes pode ser entendida, dessa maneira, como essencial para garantir a transparência, a pluralidade, a responsabilidade e a efetividade das políticas educacionais e escolares, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas. A formação continuada e o aprimoramento das habilidades de liderança, comunicação e resolução de conflitos são cruciais para o sucesso dessa proposta, que busca, por meio da participação democrática, aprimorar a educação, promover a equidade e garantir um ambiente escolar saudável e propício ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes (Cohen, 2014; Cohen; Pickeral; Levine, 2010).

A democratização da escola e a construção de um clima escolar positivo

Nesta seção, discutimos a importância da promoção de um clima escolar positivo para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes, bem como para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Destaca-se a necessidade de investir na melhoria da qualidade do clima escolar, implementando estratégias que proporcionem a valorização e apoio de todos os(as) seus(suas) agentes. Nesse sentido, consideramos a democratização da escola como um objetivo educacional e um caminho para o aprimoramento do clima escolar. Para tanto, é importante estabelecer práticas de educação social, emocional, ética e acadêmica a fim de criar um clima escolar que favoreça a participação na democracia, bem como todas as outras aprendizagens.

Segundo Toro (2005), a democracia é um princípio fundante da educação escolar e sua compreensão como uma cosmovisão – baseada nos princípios da igualdade, fraternidade, solidariedade e bem comum – oferece uma perspectiva de como ela deve perpassar conteúdos e práticas pedagógicas, além da própria gestão das escolas.

Cohen (2006), Cohen; Pickeral; Levine (2010) e Cohen (2014) afirmam que todo o esforço despendido em prol do clima escolar deve ser realizado de forma intencional e em equipe, isto é, pode ser liderado pela equipe gestora e professores(as), mas deve contar com a participação de estudantes, famílias e comunidades. Outrossim, todos os segmentos devem estar envolvidos, inclusive o dos(as) funcionários(as), contribuindo para a construção de um ambiente escolar participativo, seguro e acolhedor para que todos(as) os(as) estudantes avancem em suas aprendizagens.

Essa discussão leva à ideia de que como os(as) agentes se sentem na escola, independentemente de suas posições específicas, pode influenciar diretamente a sua participação e, por conseguinte, a própria democratização da escola, de maneira indireta. Um estudo realizado pelo *Aspen Institute's National Commission on Social, Emotional, and Academic Development* (2018) destacou a importância de abordar o desenvolvimento socioemocional dos(as) estudantes da educação básica como um dos pilares fundantes da educação. Além disso, segundo Cohen, Pickeral e Levine (2010), um ambiente escolar positivo, em que a equipe escolar trabalha de forma colaborativa, cria uma cultura escolar moldada por normas coletivamente acordadas, respeito incondicional e valorização da diversidade. Assim, a discussão e proposição de ações coletivas para aprimorar o clima escolar pode ser uma estratégia importante para promover o desenvolvimento socioemocional e, por consequência, a formação de cidadãos críticos e participativos. Essa visão pode ainda ser integrada à concepção de políticas públicas educacionais comprometidas com a justiça social.

A promoção de um clima escolar positivo que proporcione um ambiente seguro e acolhedor para os(as) estudantes, bem como o

ensino que contemple as dimensões social, emocional e acadêmica têm sido objeto de diversos estudos que comprovam sua relevância para a vida pessoal e acadêmica de crianças e jovens. Essas iniciativas, segundo Cohen e Espelage (2020), podem contribuir para que os(as) estudantes aprendam a enfrentar as dificuldades da vida de forma mais efetiva e sejam capazes de lidar com situações adversas com mais resiliência. Ademais, pesquisas apontam que o aprimoramento do clima escolar pode levar a um aumento do sentimento de pertencimento, favorecendo o desenvolvimento humano e a inclusão social. Consequentemente, essas ações podem melhorar o desempenho acadêmico, a diminuição da incidência de *bullying* e o sofrimento emocional (Berkowitz; Bier; Mccauley, 2016; Casassus, 2008; Vinha; Moraes; Moro, 2017; Tognetta; Vinha, 2010; Janosz *et al.*, 2018).

[...] um clima escolar positivo é caracterizado por relações interpessoais respeitadas e solidárias, práticas de ensino envolventes e significativas, e um ambiente seguro e inclusivo que promove o engajamento e a aprendizagem dos alunos (Berkowitz; Bier; McCauley, 2016, p. 12).

A perspectiva de que a escola deve proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, que contemple as dimensões social, emocional e acadêmica, é coerente à premissa de que os estudantes devem ter oportunidades para se desenvolverem moralmente de forma autônoma, tanto social como emocionalmente, para que se tornem capazes de constituir uma sociedade ética, justa e democrática (Pérez Gómez, 2001). A inclusão de temas que contribuam para o desenvolvimento dessas dimensões nas práticas pedagógicas pode colaborar para a formação de pessoas mais conscientes, responsáveis e comprometidas com o bem comum. Essas perspectivas têm sido defendidas por diversos autores e evidenciam a importância de uma abordagem educacional mais ampla e integrada na formação de cidadãos autônomos e responsáveis (Berkowitz; Bier; Mccauley, 2016; Casassus, 2008; Vinha; Moraes; Moro, 2017; Tognetta; Vinha, 2010; Janosz *et al.*, 2018).

Por fim, a pesquisa de Moro (2020) evidencia que há uma relação entre o bem-estar, o clima escolar positivo, a promoção da convivência e a diminuição do abandono escolar. Este estudo mostra a relevância do ambiente escolar para o sucesso acadêmico dos(as) estudantes e reforça a importância de se investir em ações que promovam a segurança, o acolhimento e o desenvolvimento integral desses(as) agentes.

Iniciativas voltadas ao aprimoramento do clima escolar

O aprimoramento do clima escolar é um processo contínuo que requer o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade educacional, bem como a articulação entre diferentes políticas e iniciativas, tanto nacionais quanto internacionais. A avaliação, o planejamento e a implementação de ações eficazes para a promoção da educação integral, além da construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor são fundamentais para garantir o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar dos obstáculos, progressos são observados no que tange à avaliação e aprimoramento do ambiente escolar no Brasil. Estudos realizados por Moro (2018; 2020) e Vinha, Moraes e Moro (2017) apresentaram instrumentos tanto para a pesquisa como para as próprias escolas coletarem dados sobre o clima escolar, fornecendo subsídios tanto o planejamento coletivo das escolas como para cada professor(as). Adicionalmente, iniciativas de organizações internacionais, como as sugestões do *Aspen Institute* (2022) e das Nações Unidas (ONU, 2022), têm ampliado a adesão de práticas e diretrizes focadas na otimização do ambiente escolar e no fomento da educação abrangente. A elaboração e uso desses instrumentos de avaliação do clima escolar possibilitam que sistemas de ensino, equipes gestoras e professores(as) definam aspectos a serem trabalhados e monitorem desenvolvimento das ações implementadas (Moro, 2018, 2020; Vinha; Moraes; Moro, 2017). Nesse sentido, Moro (2020, p. 53) destaca que “ao identificar

e abordar problemas específicos no clima escolar, as escolas podem criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para os estudantes, o que impacta positivamente seu bem-estar e sucesso acadêmico”. Essa perspectiva reforça a importância da avaliação contínua do clima escolar e da implementação de ações para promover um ambiente educacional saudável e inclusivo.

Além disso, a introdução de políticas governamentais que incentivem a formação continuada dos(as) profissionais da educação, a integração entre instituições de ensino e comunidades, além de investimentos em infraestrutura e materiais didáticos, são vitais para aprimorar o ambiente nas escolas (Cohen *et al.*, 2009; Janosz *et al.*, 2018). Medidas como a formação em competências socioemocionais, a instauração de espaços para diálogos construtivos e a concepção de planos de ensino inclusivos são táticas que podem impulsionar um clima escolar mais equilibrado e conducente ao processo educacional. A disseminação e implementação de boas práticas e experiências bem-sucedidas também são importantes para a melhoria do clima escolar (Cohen, 2006; Bradshaw; Cohen; Espelage, 2021). A troca de informações e conhecimentos entre escolas, redes de ensino e organizações da sociedade civil, assim como a participação em eventos e fóruns de discussão, podem auxiliar na construção de um repertório de estratégias e abordagens que possam ser adaptadas e replicadas em diferentes contextos educacionais.

No cenário brasileiro, várias ações têm sido implementadas visando otimizar o ambiente escolar e fomentar uma educação mais holística. Iniciativas como “Educação sem Violência” (Unicef, 2019) e “Escola que Protege” (Brasil, 2020) ilustram esforços concentrados na amplificação de medidas preventivas contra a violência, *bullying* e preconceitos nas escolas, auxiliando na criação de cenários mais seguros e receptivos aos(as) estudantes. Nesse quadro, esses programas exemplificam de forma concreta a materialização de pesquisas das quais se originaram, transmutando-as em práticas pedagógicas tangíveis.

Tais iniciativas não apenas buscam enfrentar a violência e a discriminação, mas também edificar um ambiente escolar receptivo, no qual cada estudante possa se sentir respeitado(a) e acolhido(as). Elas reafirmam a necessidade de um trabalho educacional colaborativo entre os diversos setores da sociedade, desde instituições internacionais até as escolas e comunidades locais, unindo esforços para assegurar que o ambiente escolar seja não apenas um espaço dedicado a aprendizagens acadêmicas, mas, principalmente, de desenvolvimento integral, abarcando as dimensões físicas, cognitivas, emocionais de todos(as) estudantes em busca de uma educação que forme para a participação social consciente, respeitosa e responsável.

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos explicitar nossa visão sobre clima escolar, com ênfase ao contexto brasileiro. Tentamos ainda compreender a influência do clima escolar no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos(as) estudantes. Além disso, exploramos as inter-relações entre clima escolar e participação dos(as) agentes escolares – equipe gestora, professores(as), funcionários(as), estudantes, familiares e comunidade – além do processo de democratização das escolas.

Toda essa discussão nos leva a crer que um clima escolar positivo é essencial para o bem-estar dos(as) diversos(as) agentes escolares. Também ficou evidenciado que a participação democrática de todos(as) eles(as) caminha junto com o aprimoramento do clima, em uma relação que pode ser considerada intrínseca. Desse modo, entendemos que o clima escolar é um elemento importante, catalisador das aprendizagens físicas, cognitivas e emocionais dos(as) estudantes em uma perspectiva crítica e transformadora.

Assim, talvez a principal contribuição deste capítulo seja reconhecer e explicitar a relevância do clima escolar na educação e indicar a relevância de novas pesquisas sobre clima escolar no

Brasil, temática ainda pouco desenvolvida, especialmente no que se refere ao potencial transformativo de um clima escolar baseado na participação democrática dos(as) agentes escolares.

Referências

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2010.

ASPEN INSTITUTE. **From a nation at risk to a nation at hope**: Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, & Academic Development. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606337.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

BERKOWITZ, Marvin W.; BIER, Melinda C.; MCCAULEY, Brian. Effective features and practices that support character development. **National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine Workshop on Defining and Measuring Character and Character Education**, v. 1, n. 1, p. 1-39, Jul. 2016.

BRADSHAW, Catherine P.; COHEN, Jonathan; ESPELAGE, Dorothy L.; NATION, Maury. Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. **School Psychology Review**, v. 50, n. 2-3, p. 221-236, 2021.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola que protege**. Brasília, DF: MEC, 2020.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 1. ed. Santiago: Liber Livro, 2008.

COHEN, Jonathan. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. **Harvard Educational Review**, v. 76, n. 2, p. 201-237, 2006.

COHEN, Jonathan. The foundation for democracy: school climate reform and prosocial education. **Journal of Character Education**, v. 10, n. 1, p. 43-52, jan. 2014.

COHEN, Jonathan; ESPELAGE, D. L. **Feeling safe in school: bullying and violence prevention around the world**. 1. ed. Cambridge: Harvard Education Press, 2020.

COHEN, Jonathan; MCCABE, Elizabeth M.; MICHELLI, Nicholas M.; PICKERAL, Terry. School climate: research, policy, practice, and teacher education. **Teachers College Record**, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009.

COHEN, Jonathan; PICKERAL, Terry; LEVINE, Peter. The foundation for democracy: promoting social, emotional, ethical, cognitive skills and dispositions in K-12 schools. **Inter-American Journal of Education for Democracy**, v. 3, n. 1, p. 73-94, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

JANOSZ, Michael; ARCHAMBAULT, Isabelle; MORIZOT, Julien; PAGANI, Linda S. School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. **Journal of Social Issues**, v. 74, n. 1, p. 21-40, 2018.

MORO, Adriano. **A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. 470 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr. 2021.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Malden: Blackwell Publishing, 1993.

ONU (Organização das Nações Unidas). **UNESCO pede “mobilização global” pela Educação**. Brasília, DF, 2022.

Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/188858-unesco-pede-%E2%80%9Cmobiliza%C3%A7%C3%A3o-global%E2%80%9D-pela-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THAPA, Amrit; COHEN, Jonathan; GUFFEY, Sarah; HIGGINS-D’ALESSANDRO, Ann. A review of school climate research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação UFSM**, v. 35, n. 3, p. 449-463, 2010.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. O clima escolar e a convivência ética: possibilidades e desafios na formação integral. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (org.). **Educação e convivência ética: a formação integral e seus desafios**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012a. p. 23-48.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. O enfrentamento da violência escolar: um desafio para a formação moral de crianças e adolescentes. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 335-350, 2012b.

TORO, José Bernardo. Clima escolar, cultura e democratização da escola. *In*: TORO, José Bernardo. **A escola e a produção do conhecimento**. São Paulo: Loyola, 2005. p. 19-34.

TTOFI, Maria M.; FARRINGTON, David P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. **Journal of Experimental Criminology**, v. 7, n. 1, p. 27-56, 2011.

UNICEF. **Educação que protege contra a violência**. Brasília, DF: Unicef, 2019.

VINHA, Telma P.; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Gestão escolar democrática e a construção da qualidade da educação

Lilian Silva de Carvalho
Maria Eduarda Lima Pereira

Introdução

Todos são a favor de uma educação de qualidade, mas qual é a qualidade que estamos defendendo? Estudos de Freitas (2005), Silva (2009) e Araújo (2011) descrevem a qualidade da educação como um conceito polissêmico e complexo. Nesse cenário, a liderança exercida pelo gestor escolar e suas concepções de educação podem desempenhar um papel determinante: de um lado, contribuir para a qualidade e ao bom uso dos recursos materiais e financeiros para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva humanizada e emancipatória; por outro lado, pode se restringir à eficiência dos processos educacionais voltados a uma formação restrita ao mercado de trabalho.

Este texto faz parte dos estudos decorrentes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (Deforges) e tem como enfoque as temáticas de gestão escolar e qualidade da educação. Além de ter sido apresentado no Congresso da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) realizado em Rio Claro-SP, em 2024, com o intuito de promover um debate sobre temáticas relevantes como a qualidade da educação e a direção escolar, para compreender suas relações.

A visão de qualidade da educação adotada advém da compreensão de que qualidade não é um termo referido a um construto teórico e universal, mas que descreve as características presentes nos objetos e seres, explicitando um valor social ligado à condição humana e não à produtividade (Cunha, 2006). Sendo

assim, não é geral, universal e/ou atemporal, mas está diretamente relacionado ao contexto social e cultural dos agentes e realidades que compõem a comunidade escolar.

Por fim, explicamos como este capítulo está organizado. Esta introdução apresenta seus objetivos, sendo seguida pela metodologia na qual se baseou sua argumentação. Em seguida, discutimos o histórico da gestão escolar, alinhamos os conceitos de educação de qualidade e relacionamos essa temática à atuação da gestão escolar. Posteriormente, propomos algumas reflexões sobre como proporcionar uma educação de qualidade. Ao final apresentamos nossas conclusões.

Metodologia

Este capítulo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa documental (Gil, 2002) de artigos selecionados na base SciELO, nas temáticas gestão e qualidade da educação. A técnica utilizada para analisar os dados levantados foi a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Após a exclusão dos textos duplicados e/ou que tratavam de outro tema que não a educação básica, foram selecionados artigos relevantes no recorte temporal de 2000 a 2020, justamente para abarcar uma ampla gama de pesquisas ao longo do tempo, sendo estudados e analisados 25 artigos que debatem as temáticas da história e função do(a) diretor(a), bem como estudos sobre lideranças escolares e qualidade da educação.

Construção de uma educação de qualidade na história

Na obra de Silva (2009), o conceito de qualidade da educação se apresenta como polissêmico e pode ser entendido de formas diferentes a partir do ponto de vista social, político e pedagógico. Concordamos com a autora que o conceito não pode ser analisado de forma deslocada do tempo histórico no qual se insere. Sendo assim, se faz necessário conhecer um pouco mais da história

relacionada à gestão escolar para compreender como essa liderança se relaciona com a educação de qualidade.

Ao realizar uma reflexão e análise sobre a gestão escolar ao longo da história da educação do Brasil, compreende-se que, desde o período colonial, o reitor tinha a função de manter o bom funcionamento da instituição. Enquanto no período pombalino, a figura do gestor apresentava uma função de administrar a escola e fiscalizar os docentes (Seco; Ananias; Fonseca, 2006).

A função do diretor do ensino primário e do liceu no período imperial mantinha a ideia de prestação de contas à província, fiscalização dos professores e administração geral. Ao longo da primeira república, o diretor também administrava, fiscalizava e realizava tarefas burocráticas (Seco; Ananias; Fonseca, 2006).

Apenas com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024 de 1961, se apresenta a ideia de democracia e de escola eficaz, ainda que não estivesse relacionada ao que compreendemos como uma educação de qualidade e democrática. Entretanto, na segunda LDB, Lei n. 5.692 de 1971, promulgada durante o regime militar, a função do diretor se torna ainda mais técnica para controle social (Andreotti, 2006).

Somente com a terceira LDB, Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), se torna oficial que a gestão escolar deveria ser democrática, assumindo um papel de liderança para buscar qualidade de ensino juntamente com o acesso e a permanência. Foi nesse contexto que começaram a ser atribuídas aos diretores atividades ligadas à dimensão pedagógica, para além da administrativa (Minto, 2006). Contudo, desde a década de 1990, o Estado mantém suas práticas gerencialistas, conforme explicitado por Rodrigues (2020), que não têm como prioridade a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, mas sim a eficiência e eficácia, que têm se refletido nas avaliações de desempenho (Silva; Carvalho, 2014, p. 217).

Dado o exposto, destaca-se que, ao observar a história dos diretores e diretoras escolares, torna-se nítido que essa função não foi pensada e/ou criada para garantir uma educação de qualidade. Seu papel, ao longo do tempo, modificou-se apenas em suas

denominações, permeadas por avanços tecnológicos e de processos administrativos.

O que é educação de qualidade?

Seguindo os estudos de Freitas (2005), Silva (2009) e Araújo (2011), que se contrapõem à qualidade da educação que tem a lógica do mercado e a competição como referência, embasamos nossa concepção de qualidade da educação. Ressaltamos, à luz das reflexões desses autores, que é possível compreender a qualidade da educação em sua essência polissêmica, de “caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador” (Freitas, 2005, p. 921) como uma prática social e ato político (Silva, 2009) “para transformação da realidade, não para a adequação e conformação à realidade existente” (Araújo, 2011, p. 196).

No desenvolvimento da pesquisa, observamos uma tendência de restringir o conceito de qualidade da educação aos indicadores produzidos pelas avaliações externas, havendo pouca preocupação com a qualidade da educação que está de fato sendo ofertada em cada escola e que, dificilmente, pode ser aferida apenas com base nos resultados dessas avaliações.

Nos artigos analisados, observamos que, ainda que se possa encontrar elementos que compõem a qualidade discutida, nem sempre há uma definição clara do conceito defendido pelos autores. Entendemos que a ausência de uma clara definição da qualidade da educação pode estar relacionada com a realidade da comunidade escolar ou a serviço das necessidades do mercado.

Assim, discutimos essa temática de acordo com Richter, Souza e Silva (2015) e Machado, Alavarase e Oliveira (2015) que analisam a qualidade da educação com base em indicadores. Eles destacam o crescimento do número de pesquisas que, por meio de indicadores das avaliações externas, se propõem a discutir sobre a qualidade na educação. Nas reflexões de Salgado Júnior e Novi (2014), a finalidade daqueles que fazem com que os índices adentrem as escolas é

“orientar seus processos internos, administrativos e pedagógicos, visando melhorar o desempenho dos alunos nos testes padronizados” (Salgado Júnior; Novi, 2014, p. 611).

Dessarte, entendemos que uma concepção de qualidade da educação baseada apenas em indicadores revela pouca preocupação com a real qualidade da educação que está sendo ofertada. Isso porque, trata-se de uma qualidade que está restrita ao que pode ser aferido por testes de múltipla escolha, desconsiderando dimensões mais amplas do processo de educativo.

Salgado Júnior e Novi (2014) contribuem ainda mais para a discussão sobre qualidade da educação, indicadores externos e gestão escolar observando a existência de um redirecionamento de recursos financeiros, por parte das equipes gestoras, voltado à elevação dos níveis de desempenho em avaliações externas, o que pode estar relacionado ao aumento dos níveis de qualidade.

Em um país marcado pela desigualdade, com um histórico educacional de segregação, entendemos e concordamos com a necessidade de indicadores educacionais a fim de que as informações produzidas subsidiem políticas públicas. Por exemplo, Esquinsani e Silveira (2015) e Silva (2016) analisam as instâncias macros nas quais os indicadores orientam políticas públicas voltadas para as metas de qualidade. Nesse contexto, a avaliação externa permitiu acompanhar a evolução das políticas de inclusão, como apontado no artigo de Prestes e Farias (2014). Em um momento econômico e político favorável à modernização do sistema educativo, como os autores observam, foi possível implantar políticas de equidade. Essas políticas, por meio de medidas de gestão e financiamento, tiveram a finalidade de ampliar o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos nas escolas de educação básica.

Ademais, ainda que esses indicadores não tenham o mesmo potencial atribuído a avaliações realizadas em outros países, como ressaltado por Prestes e Farias (2014), eles podem ser entendidos como um indicativo de que os processos de ensino-aprendizagem

precisam se aproximar cada vez mais das necessidades educacionais da população.

Gestão escolar e educação de qualidade

Esquinsani e Silveira (2015) relacionam a qualidade da educação aos princípios e dinâmicas da gestão escolar, afirmando que as escolas que se destacam nos indicadores das avaliações externas são aquelas que apresentam uma gestão caracterizada pela racionalidade administrativa. Segundo as autoras, a eficiência na gestão escolar é um fator determinante para o sucesso educacional, pois possibilita uma abordagem estratégica na organização e implementação dos processos pedagógicos.

Além disso, revela-se a importância de uma gestão que adote práticas otimizadas, conte com uma equipe qualificada e incentive a participação ativa dos profissionais. Também ressaltam o papel do diálogo entre as instâncias superiores e as escolas, elemento crucial para a construção de um projeto pedagógico conjunto. Para as autoras, esses aspectos indicam uma “real possibilidade de vincular esta atividade à qualidade da educação em escolas públicas” (Esquinsani; Silveira, 2015, p. 155). Recordamos, como assinalado por Lima (2009, p. 484), que apesar de ser o Estado que estabelece as políticas públicas, são “os sujeitos que atuam nas organizações escolares [que] as implementam”. Isto posto, acreditamos ser por meio das ações da equipe escolar – direção, professores e funcionários – que as políticas públicas tomam forma nas escolas.

Nesse cenário, observamos o papel fundamental da liderança para promover uma educação de qualidade. Dessa forma, compreende-se a liderança como um conjunto de ações, atitudes e comportamentos voltados à mobilização de pessoas em torno de objetivos comuns, legitimados pelo acordo coletivo (Santos, 2014).

Polon e Bonamino (2011) acrescentam que o papel do diretor foi se modificando ao longo do tempo e que só mais recentemente a dimensão pedagógica passou a ser uma de suas responsabilidades, mormente para a obtenção de melhores

resultados nas avaliações externas. As autoras apresentam a necessidade de que a gestão pedagógica escolar seja uma atividade-meio para organização do trabalho sobre o ensino e a aprendizagem, constituindo-se como uma mediação entre as questões políticas, humanas, relacionais e técnicas. É importante que a gestão compreenda seu papel para reflexão e para ação curricular, possibilitando que todos pensem sobre a finalidade da escola e busquem diariamente uma educação de qualidade. Para isso, é necessário que o gestor assuma uma liderança pedagógica, ou seja, que seu foco e atenção estejam voltados às questões de orientação, planejamento e acompanhamento escolar, buscando a construção de uma cultura organizacional que una os diversos integrantes da comunidade escolar em torno da oferta de uma educação de qualidade.

Santos (2014) indica a importância do gestor escolar na qualidade do ensino, explicitando que a sua atuação pedagógica melhora a aprendizagem. Desse modo, é necessário um equilíbrio entre o pedagógico e o administrativo. Seguindo as ideias da autora, entendemos essa liderança como articuladora, participativa e atuante pedagogicamente, pois a escola existe para que seus estudantes aprendam. As metas e objetivos devem ser traçados por meio da análise da realidade escolar e, por isso, defendemos o uso da avaliação externa como ponto de partida para um estudo sobre o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas de forma aprofundada e com qualidade.

Costa, Soares e Castanheira (2012) demonstram que a liderança é uma competência da gestão. Os autores entendem que o conceito não é único, mas envolve influenciar o coletivo com vista a algum objetivo. Ademais, salientam que a liderança se configura no contexto escolar, preferencialmente de forma distribuída, na qual as decisões são tomadas coletivamente e todos têm responsabilidades compartilhadas, o que se coaduna como uma gestão participativa.

Com base nesses estudos, compreendemos que a liderança do gestor tem um importante papel na qualidade da educação ofertada,

desde que compreenda profundamente o contexto social de seus estudantes, trabalhe efetivamente para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem e cultive espaços democráticos.

Nesse sentido, os indicadores quantitativos têm o potencial de colaborar para a qualidade dos processos pedagógicos internos das unidades escolares, dependendo das interpretações das equipes de gestão e das ações que estes implementam. Entendemos, assim, que a qualidade da educação pode (ou não) ser potencializada e que as ações das equipes gestoras são decisivas para isso.

Essa mesma ideia é discutida por Augusto e Oliveira (2011, p. 311). Para eles “[...] a obrigação de resultados não deve ser imperativa, e sim incitativa à qualidade do trabalho”. Os autores analisam a forma pela qual a equipe gestora desenvolve as ações que impulsionarão a elevação do nível de qualidade da educação, na contramão de uma “[...] lógica pragmática, uma cultura de performatividade, de produtividade” (Augusto; Oliveira, 2011, p. 311). No mesmo texto, ao estudar um programa que tinha por objetivo “[...] otimização de processos, modernização de sistemas e reestruturação do aparelho do Estado” (Augusto; Oliveira, 2011, p. 308) na área de educação, os autores concluíram que os resultados das avaliações externas têm o potencial de regular as práticas internas nas escolas.

Por outro lado, no estudo de Machado, Alavarse e Oliveira (2015, p. 351), a avaliação externa possibilita um acompanhamento sistemático sobre a qualidade e, ao mesmo tempo, reforça a autonomia das escolas, ao regular “[...] o funcionamento do sistema educativo” por dentro.

Em outro ponto de vista, embora na mesma linha sobre as regulações impostas às escolas pelas avaliações externas, Benitez e Souza (2015) analisaram o impacto de políticas de bonificação atreladas ao desempenho dos alunos. Nesse estudo, os autores notaram que houve um rápido aumento dos índices em um curto período de tempo, concluindo que os índices não refletem a realidade. De maneira análoga, a transparência nos processos é destacada por Richter, Souza e Silva (2015), a fim de que se

apresentem índices fiéis à realidade para que se possa tomar decisões que resultem em uma real qualidade da educação.

Ademais, entendemos que a análise simplista e mecânica de uma qualidade da educação baseada somente em indicadores produzidos por avaliações externas serve como forma de regulação do Estado a serviço de seus próprios interesses e os do mercado, não colaborando para a real qualidade na educação.

Meios para ofertar uma educação de qualidade

Coerente com a necessidade de dialogar com a comunidade local, o comprometimento coletivo é analisado por Werle e Audino (2015). As autoras enfatizam a potencialidade do diálogo entre sistemas e escolas para que a avaliação externa se torne um instrumento indicador de caminhos para gestão escolar, pois entendem que a melhor compreensão dos dados possibilita intervenções condizentes com as necessidades dos alunos.

No artigo de Machado e Alavarse (2014), a qualidade da educação é vista como algo diretamente influenciado pelos resultados das avaliações externas. Os autores argumentam que, para que os resultados dessas avaliações contribuam de maneira significativa para o processo educativo, é essencial que os professores saibam utilizá-los adequadamente no contexto da sala de aula. Dessa forma, a capacitação dos docentes recai sobre os gestores escolares, que devem garantir que os professores recebam a formação necessária para aplicar esses dados de forma que contribua para a melhoria contínua de suas práticas pedagógicas, e, conseqüentemente, da qualidade educacional. Entendemos que este seja um forte argumento, visto que os gestores são mediadores entre secretarias de educação e práticas de ensino-aprendizagem.

Werle e Audino (2015, p. 142), ao comparar diferentes escolas, observaram variações significativas entre as instituições, quanto à implementação de uma mesma política pública. Os autores concluem que as práticas dos gestores dão forma às políticas públicas e relacionam-se ao sucesso educacional. Desse modo,

evidencia-se que as avaliações externas têm influenciado as ações da gestão quanto à “formação continuada dos professores, metodologia de ensino e, até mesmo, mudanças na base curricular das escolas”.

Sabemos que os gestores escolares não podem ignorar as avaliações externas. No entanto, é essencial que a apropriação seja de maneira crítica, analisando suas possibilidades e limitações, para que as escolas públicas cumpram sua função social de proporcionar uma educação de qualidade a todos.

Ainda sobre a qualidade da educação, destacam-se duas abordagens importantes: a qualidade negociada (Bondioli, 2013; Freitas, 2005), e a qualidade da educação, apresentada por Dourado, Oliveira e Santos (2007). Ambas as perspectivas contestam visões que se pautam em indicadores quantitativos e defendem uma concepção mais ampla, contextualizada e participativa de qualidade.

A qualidade negociada surge como alternativa às políticas educacionais de caráter impositivo, propondo um processo de avaliação institucional construído coletivamente (Freitas, 2005), que resulta do diálogo entre os atores envolvidos no processo educativo (Bondioli, 2013). A esta concepção de qualidade negociada, agregamos a concepção de qualidade da educação de Dourado, Oliveira e Santos (2007), que integra as dimensões intra e extraescolar. Além disso, também integra níveis e aspectos que articulam os fatores pedagógicos, sociais e políticos, permitindo, assim, uma análise multidimensional, evitando reducionismos.

Perante o exposto, podemos perceber que os parâmetros de qualidade aferidos por meio das avaliações externas, em si, não são um indicativo de qualidade. Assim, analisamos que o papel das equipes gestoras das escolas é fundamental para que a interpretação dos índices não ocorra de forma ilusória, bem como para que a implementação das políticas de equidade ocorra de forma reflexiva e crítica em prol da qualidade da educação.

No artigo de Camargo, Ribeiro e Mendes (2016), ao analisarem o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e seus impactos na qualidade da educação, os autores destacam que o

plano foi implantado com o objetivo de melhorar a educação, promovendo a integração das instâncias que anteriormente estavam fragmentadas, com a intenção de unir esforços em regime de colaboração para potencializar os resultados educacionais e garantir a melhoria do ensino nas escolas. No entanto, apontam que as diretrizes do PDE seguem a lógica do mercado, refletindo essa perspectiva nas propostas de formação continuada. Essas ações formativas, ao enfatizarem excessivamente aspectos técnico-organizacionais, acabam favorecendo a homogeneização dos processos e negligenciando a dimensão humana, o que compromete a busca pela qualidade da educação.

Observamos, também, nos estudos de Machado, Alavarse e Oliveira (2015), contribuições teóricas para entendermos a qualidade da educação frente aos aspectos emancipatórios. Os autores informam que a avaliação vem se fortalecendo como instrumento de aferição do desempenho dos estudantes, atuando na qualidade da educação e se expandindo nas instâncias estaduais e municipais como instrumento de gestão da educação. Além disso, refletem sobre a redução, de forma simplista, quanto à concepção de qualidade ao resumi-la aos níveis de proficiência alcançados pelos estudantes aferidos nas avaliações externas, restringindo, assim, o escopo do trabalho pedagógico a ser realizado pela escola. Por isso, os autores reforçam a necessidade de contextualizar e relacionar esses resultados a outras informações, como “[...] condições da escola, ao processo pedagógico, ao clima escolar, ao nível socioeconômico, entre outras” (Machado; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 677). Concordamos com a relevância desse aspecto para que a avaliação externa seja colocada a serviço da qualidade da educação, base de uma sociedade democrática.

No artigo de Ivo e Hypólito (2017) é apresentado um ponto de vista diferente, embora com foco semelhante nas políticas de avaliação baseadas em evidências, índices e metas. Os autores concluem que não há uma relação direta entre o aumento dos índices e a melhoria da qualidade da educação. Além disso, argumentam que os índices de avaliação externa não necessariamente refletem o avanço real na

qualidade do ensino. Ivo e Hypólito (2017), assim como Werle e Audino (2015), observam ainda que as políticas públicas são recebidas de maneira distinta pelos diferentes atores escolares, o que leva à resistência durante os processos de planejamento e execução das ações. Essa resistência ocorre principalmente entre aqueles que não se sentem incluídos na elaboração dessas políticas. Assim, concluem que, para alcançar a qualidade na educação, é necessário considerar o contexto que a escola está inserida e envolver todos os atores ao longo dos processos.

Ademais, é preciso considerar a importância de ações como as voltadas à formação continuada de professores para o avanço da qualidade da educação ofertada em escolas de educação básica. Como acentua o artigo de Richit (2010), a avaliação externa está intrinsecamente atrelada a ações de formação continuada estabelecidas como políticas públicas, pois uma influencia a outra. Apesar dessa relação de interdependência, a autora ressalta a disparidade nos investimentos, pois tem se investido muito mais nas avaliações que em programas voltados à formação de professores. Essa desigualdade parece incoerente quando se busca a melhoria da qualidade da educação, até porque a maior parte dos resultados das avaliações externas é de natureza quantitativa, dando, desse modo, um retorno mais relevante para os sistemas de ensino e para a formulação de políticas públicas, do que a cada escola em seu respectivo contexto.

Ainda sobre a importância da formação continuada para a elevação dos níveis de qualidade na educação, Peroni (2009) analisa os conteúdos abordados em algumas ações de formação, indicando que nem sempre correspondem às demandas docentes. Além disso, alerta para a contradição existente entre almejar qualidade na educação sem investir em “[...] condições materiais de oferta e de valorização dos profissionais da educação” (Peroni, 2009, p. 298). Frente a essas reflexões, a autora observa que “[...] resta avaliar e induzir a qualidade através da pressão, apontando que os culpados são os professores” (Peroni, 2009, p. 298).

Salientamos ainda que Peroni (2009) propõe uma discussão profunda sobre quais políticas realmente apresentam impacto na qualidade da educação para todos. Para a autora, é necessário reformular conceitos, visto que a educação, historicamente, foi pensada para poucos e ainda é preciso reorganizar e alocar mais recursos para que as escolas atendam a todos com qualidade. Também afirma que as avaliações devem se concentrar nas políticas públicas, com o objetivo de orientar os avanços necessários para alcançar a educação de qualidade desejada, e não apenas nas avaliações dos estudantes, como tem acontecido atualmente (Peroni, 2009).

Concordamos com a relação direta entre formação continuada de professores e qualidade da educação ofertada. Os conteúdos abordados nos cursos de formação docente desempenham um papel importante no direcionamento das práticas pedagógicas, influenciando aspectos como a implementação de currículos, práticas de ensino, clima escolar e planejamento escolar e de ensino. Por isso, questionamos se os governos estaduais e municipais estão realmente comprometidos com a qualidade da educação, pois, se este compromisso for efetivo, investirão na formação de professores, na melhoria da infraestrutura escolar e na oferta de ambientes escolares seguros e acolhedores para estudantes e profissionais das escolas.

Não obstante, gostaríamos de enfatizar que o modelo de avaliação que afere um tipo de qualidade mais gerencialista está de acordo com o “modelo democrático de *accountability*” (Schneider; Nardi, 2013, p. 39). Para os autores, ainda que a avaliação venha antes da responsabilização, a primeira embasa as ações de regulação e de classificação. Esse processo acaba estimulando a competitividade e acentuando as desigualdades já existentes, o que compromete a equidade no acesso e na qualidade do ensino para todos.

Conclusão

Perante o exposto, buscando analisar o papel de liderança da gestão escolar para a qualidade da educação básica nas escolas públicas brasileiras, concordamos com os autores que o diálogo com a comunidade local nas tomadas de decisões e interpretações acuradas dos índices produzidos pelas avaliações externas se apresentam como possibilidades de embasamento para ações voltadas ao aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva emancipatória.

Para além de uma interpretação restrita e descontextualizada dos indicadores gerados pelas avaliações externas, que frequentemente funcionam como instrumentos de regulação estatal sobre as instituições escolares, alguns dos artigos apontam caminhos para uma educação emancipatória, que não nega o indicador quantitativo, mas apresenta possibilidades de diálogo entre as diferentes instâncias para sua interpretação e engendramento de ações nas escolas.

Nesse sentido, entendemos que o conceito de qualidade na educação não se restringe aos indicadores quantitativos produzidos pelas avaliações externas, mas abrange também indicadores internos e externos às escolas e suas interpretações frente à realidade local e a visão dos diferentes agentes escolares sobre as aprendizagens dos estudantes, inclusive deles mesmos.

Por fim, discordamos das concepções de qualidade da educação advindas de uma visão gerencialista que pouco refletem uma real preocupação com a qualidade da educação a ser ofertada, restringindo-a ao desempenho aferido em testes de larga escala. Observamos ainda que há certa discrepância entre os investimentos feitos nas avaliações externas e naqueles destinados a ações que impactam na qualidade da educação como, por exemplo, a formação continuada de professores. Desse modo, questionamos se, após aferir o índice, há um real compromisso por parte dos sistemas de ensino com a oferta de uma educação de qualidade.

Referências

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 102-123, ago. 2006.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

AUGUSTO, Maria Helena; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENITEZ, Silvio; SOUZA, Silvana Aparecida de. Efeitos colaterais da meritocracia na educação: a rede municipal de educação de Foz do Iguaçu e o IDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 355-369, maio/ago. 2015.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; RIBEIRO, Maria Edilene Silva; MENDES, Odete da Cruz. Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar: o caso do Pará. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 1, p. 89-110, jan./abr. 2016.

COSTA, Jorge Adelino; SOARES, Sandra Cristina; CASTANHEIRA, Patrícia. Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos conceituais. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 7, n. 17, p. 164-178, set./dez. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**, v. 24, n. 22, 2007. (Série Documental. Textos para discussão).

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 145-157, jan./abr. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

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

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **Revista Brasileira**

de Política e Administração da Educação, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2009.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2014.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 335-353, maio/ago. 2015.

MINTO, Lalo Watanabe. Administração escolar no contexto da nova república (1984...). **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p.140-165, ago. 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009.

POLON, Thelma Lucia Pinto; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO-ANPAE, 25, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: PUC-SP, 2011. p. 1-16.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. Face(s) da avaliação da educação em tempos de incertezas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, p. 571-582, set./dez. 2014.

RICHIT, Adriana. Avaliação da educação e a formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 1, p.173-193, jan./abr. 2010.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 607-625, set./dez. 2015.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SALGADO JUNIOR, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti. Proposta metodológica: avaliação externa e desempenho dos alunos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, p. 583-618, set./dez. 2014.

SANTOS, Gizelle Alves Xavier dos. **A importância do gestor escolar na qualidade do ensino ofertado**. 2014. 42 f. Monografia (Curso de Especialização em Gestão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/9993>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SCHNEIDER, Marilda; NARDI, Elton. O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2013.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia; FONSECA, Sonia Maria. Antecedentes da administração escolar até a república (... 1930). **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 54-101, ago. 2006.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 509-526, maio/ago. 2016.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, v. 50, n. 36, p. 211- 239, dez. 2014.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; AUDINO, Janaina Franciscato. Desafios na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 125-144, jan./abr. 2015.

Liderança distribuída e razão comunicativa: desafios e possibilidades para a gestão escolar democrática

Rachel Teixeira de Carvalho
Shirley Aparecida Gava

Introdução

Este capítulo aborda a gestão democrática das escolas públicas, considerando a trajetória das autoras na educação como fonte de questionamentos e reflexões. A experiência acumulada como diretoras, professoras e representantes da sociedade civil em diversos órgãos colegiados impulsiona a busca por subsídios teóricos e práticos que visem consolidar os direitos coletivos e estabelecer condições adequadas, garantindo a segurança participativa em processos decisórios escolares dialógicos. Esses processos são essenciais para fortalecer a cidadania e a emancipação social, especialmente quando as relações se tornam menos instrumentalizadas e mais orientadas para a comunicação.

A temática central deste capítulo envolve a razão comunicativa, a liderança distribuída e sua inter-relação com a democratização das práticas de gestão escolar. O objetivo geral é analisar as práticas de comunicação e a influência gestora nos processos decisórios escolares, compreendendo como essas práticas interferem na tomada de decisão coletiva. Para embasar essa discussão, realizamos uma investigação de estudos correlatos (Gil, 2008) nas bases de dados ERIC¹ e Google Acadêmico², abrangendo o período de 2019 a

¹ Disponível em: <https://eric.ed.gov/>

² Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>

2024, além da análise das produções acadêmicas presentes nas dissertações de mestrado das autoras³.

Seguindo os critérios estabelecidos por Lima e Mioto (2007), foram selecionados 60 artigos, dos quais 13 apresentaram proximidade temática com os conceitos centrais. No entanto, a leitura crítica revelou que apenas três destes artigos exploraram de forma correlacionada as temáticas de gestão democrática, comunicação e liderança, sugerindo, em nossas buscas, uma lacuna na quantidade de estudos que relacionam esses conceitos-chave nas análises sobre as dinâmicas de liderança em escolas que adotam práticas de gestão democrática.

Esses documentos, aliados à leitura de autores que nos referenciam teoricamente, possibilitaram um aprofundamento sobre a liderança distribuída e suas implicações na ação democrática nas escolas, além de propor o fortalecimento das relações comunicativas em prol de propósitos comuns. Com o intuito de fortalecer ações e propostas democráticas que incentivem a participação e a validação da democracia, enfatizamos a relevância da razão comunicativa e das lideranças distribuídas na democratização das práticas de gestão escolar em diferentes vertentes.

Iniciaremos discutindo o cenário educacional atual e suas implicações nos processos comunicativos e participativos. Reconhecemos a necessidade de repensar os próprios aspectos práticos e teóricos acerca das estruturas de poder dos gestores escolares, buscando subsídios para compreender suas influências e formas de comunicação. Isso se destina a garantir que o desenvolvimento de suas práticas não incorra em ações desprovidas de significado coletivo e de ocultamento da racionalidade comunicativa (Habermas, 2014).

³ Relações entre provimento de cargos e estilos de liderança nas práticas de gestão escolar: uma pesquisa bibliográfica. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16932>;

Autonomia e participação na elaboração do Projeto Pedagógico online da SME de Campinas-SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16884>

Ao contemplarmos a razão comunicativa como um elemento para fortalecer a liderança distribuída e a democratização da gestão escolar, reconhecemos que a comunicação intersubjetiva desempenha um papel crucial na construção da racionalidade. A razão comunicativa, proposta por Habermas (2014; 2016a; 2016b), emerge como uma alternativa crítica ao predomínio do sistema. Na gestão escolar democrática, essa abordagem se manifesta como um recurso pragmático, resultante da interação humana (Mühl, 2011), substituindo o foco no indivíduo pelo paradigma comunicativo, que estabelece a racionalidade nos processos de comunicação intersubjetiva, visando alcançar entendimento mútuo e uma distribuição equitativa de poder (Pinto, 1995).

Em coerência com este paradigma comunicativo, apresentamos as lideranças distribuídas como uma possibilidade para a ampliação da democratização da gestão escolar. Compartilhamos a perspectiva de Bush e Glover (2014), que ressalta a abordagem coletiva da liderança distribuída em contraposição à liderança individualizada na gestão escolar. Para ambos, a transição de uma liderança singular para uma distribuída tornou-se uma das mais predominantes, influentes e preferidas na última década. Conhecida como colegiada, participativa, compartilhada, múltipla ou coletiva, a liderança distribuída resulta em maior influência nas escolas e na aprendizagem.

Esse estilo de liderança não reduz o papel do gestor como líder principal, focado no processo educacional, mas propõe uma mudança de paradigma ao enfatizar a natureza coletiva das interações humanas, os sujeitos envolvidos no compartilhamento decisório, no trabalho conjunto, coparticipativo, nas influências mútuas e na transformação educacional, superando a resistência das práticas gestoras tradicionais e unívocas, provenientes de modelos de racionalidade técnica voltados, na sua maioria, para eficiência e eficácia em busca da obtenção de resultados externamente verificáveis, guiados por determinações exógenas (Bush; Glover, 2014).

Portanto, é necessário estabelecer normas colegiadas, oferecer tempo suficiente para que a liderança distribuída se desenvolva nas escolas e garantir que os gestores estejam dispostos a delegar e partilhar o poder, fortalecendo esse processo por meio de uma comunicação abrangente, um propósito compartilhado, apoio social e segurança participativa de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Carvalho; Sobral; Mansur, 2020).

Por fim, perseveramos na concretização de uma gestão democrática e autônoma, constantemente ameaçada pelos princípios neoliberais. Essa gestão é garantida pela Constituição Federal (Brasil, [1988] 2019) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e deve articular o diálogo, a participação e a mobilização social. Além disso, é fundamental que cumpra sua função educativa, contribuindo para a conscientização política em torno de valores relacionados aos direitos humanos (Conti; Lima; Nascente, 2020).

Ponderamos que as práticas de comunicação e de liderança podem favorecer um contexto ativo de reflexão crítica e de participação social, propiciando a democracia escolar (Toro, 2005). Consequentemente, uma gestão escolar comprometida com a realização de objetivos educacionais e com as camadas trabalhadoras precisa superar os interesses alheios à comunidade escolar e desenvolver espaços coletivos, decisórios e formativos, integrados à distribuição e à relativa autonomia das lideranças.

Dessarte, a reflexão sobre a gestão democrática e suas práticas de comunicação transcende o âmbito acadêmico, configurando-se como um imperativo ético para a construção de escolas que atuem como espaços de mobilização e resistência. Essa resistência, entendida como uma oposição consciente a uma lógica dominante profundamente enraizada (Nascente; Conti; Lima, 2018) deve difundir a participação e a emancipação das comunidades escolares, fortalecendo a cidadania e a justiça social. Assim, somos desafiados a buscar, incessantemente, um futuro educacional mais inclusivo e coparticipativo.

O cenário educacional atual e suas implicações nos processos comunicativos e participativos

O mundo empresarial domina, de forma crescente, a educação, moldando as ações dos diretores do século XXI, que se mostram cada vez mais interessados em meios eficientes para alcançar fins desejáveis (Paro, 2015). A ameaça à participação tem sido velada pela precisão e eficácia operacional de lideranças escolares voltadas ao gerencialismo, além de serem engajadas em ações que se fundamentam, prioritariamente, na formulação de responsabilidades, no reforço do controle e na reprodução social, em detrimento dos espaços dialógicos.

A gestão democrática da escola é fundamental para impulsionar a participação de todos os membros da comunidade escolar, desempenhando um papel central na transformação social emergente na contemporaneidade. Em um contexto em que o diálogo entre diferentes perspectivas é essencial para alcançar o bem comum, a democracia se torna um princípio orientador, assegurando direitos baseados nos valores de igualdade, fraternidade e solidariedade (Toro, 2005).

Como um espaço coletivo dedicado à melhoria social, a escola deve assumir a responsabilidade de mobilizar sua comunidade e integrar práticas democráticas. Isso implica não apenas ouvir e valorizar a participação, mas criar um ambiente no qual a comunicação ativa seja incentivada e respeitada (Toro; Werneck, 2018). Portanto, o compromisso da escola com a gestão democrática torna-se vital para formar cidadãos críticos e engajados, capazes de contribuir para um futuro mais justo e igualitário por meio de práticas dialógicas e emancipatórias.

Bento *et al.* (2024) nos chamam a atenção para as lacunas nas pesquisas referentes à gestão democrática, especialmente em um país com desigualdades sociais como é o Brasil. Segundo os autores, é necessário pautar aspectos estruturais e organizacionais que afetam o cotidiano das relações e pensar além de ações formativas pertinentes à temática da democracia e participação,

considerando a importância de alocações equitativas de investimentos públicos.

Compreendendo que vivemos em uma sociedade capitalista, atrelada aos princípios neoliberais, a superação das disparidades sociais e a edificação de uma comunidade escolar com práticas de comunicação e de lideranças participativas exigem, intrinsecamente, um processo educativo e uma tomada de consciência. Essas razões tornam esta relação relevante e oportuna, pois traz a possibilidade de dialogarmos sobre a práxis de comunicação e de liderança nas escolas, além de compreender como elas podem interferir na segurança participativa e no compartilhamento de decisões para o aprimoramento do ensino e aprendizagem.

Consideramos que, por meio da lente de pretensões de validade – verdade, sinceridade e justiça – propostas pela teoria habermasiana, seja possível analisar e aprofundar a dinâmica intrínseca nas interações escolares. Além disso, esperamos contribuir para o crescimento das produções brasileiras voltadas ao diálogo e à influência emancipatória, já que “só na segunda década do século XXI, começam a aparecer estudos que procuram investigar relações mais efetivas entre liderança e outras variáveis escolares” (Vieira; Vidal, 2019, p. 15).

Nesse propósito, firmamos como referencial teórico as contribuições de pensadores críticos (Silva Jr., 2015; Apple, 2006) que defendem o fortalecimento da escola para a democratização. Ademais, consideramos a democracia como decisão da sociedade para coerência de pensamentos, ações e engajamento escolar (Nogueira, 2011; Lahuerta, 2020; Toro, 2005). Utilizamos também produções que promovem o diálogo e a alteridade para uma gestão democrática inclusiva (Paro, 2015; 2017; Souza, 2009), além da teoria social crítica que aborda a emancipação e a racionalidade comunicativa (Habermas, 2016a; 2016b), agregando ainda a visão de Bush e Glover (2014) que enfatiza a abordagem coletiva da liderança distribuída em contraposição à liderança individualizada na gestão escolar.

As buscas iniciais destacam que, em meio à ampla gama de informações relativas à liderança escolar, a literatura acadêmica apresenta particularidades características do panorama global. No âmbito internacional, de acordo com Gunter (2004), houve uma alteração do conceito de administração educacional para gestão educacional e, mais recentemente, esta noção tem sido compreendida como liderança educacional. Para alguns acadêmicos, tal variação pode ser percebida como uma mera mudança semântica, enquanto para outros, ela representa tanto uma arbitrariedade altamente subjetiva quanto uma modificação paradigmática no campo educacional (Bush, 2011).

Ainda que gestão e liderança estejam interligadas na prática de um ambiente mais inclusivo e participativo, recorreremos à gestão democrática fundamentada no diálogo, na alteridade e na participação ativa dos membros da comunidade escolar. Isso implica construir conjuntamente normas e procedimentos, além de estabelecer canais de comunicação que garantam o acesso à informação a todos os envolvidos para fortalecer a coexecução e a transparência decisória, permitindo que cada agente escolar tenha voz e influência no processo educativo (Souza, 2009; Bush 2019).

Quanto à liderança distribuída, nos pautamos em Bush e Glover (2014) no que se refere à influência coletiva que surge das interações entre os membros da comunidade escolar permitindo que os agentes escolares exerçam papéis de liderança e contribuam para objetivos comuns. Bush (2019) complementa essa ideia ao enfatizar que uma liderança não se caracteriza pela autoridade, mas, por inspirar, tornar o ambiente coparticipativo, potencializar o desenvolvimento organizacional e a melhoria dos resultados educacionais.

Outro fator que justifica a nossa propensão às práticas de liderança e comunicação nas escolas públicas deve-se ao fato de que o sistema educacional brasileiro é muito diversificado. Além disso, nesse cenário moldado por transformações globais nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais, a atual crise societária também coloca em incerteza o papel da escola e sustenta

o domínio da economia em relação a todos os outros aspectos da vida (Lahuerta, 2020).

Nessa conjuntura, a participação atinge o ajuste do projeto neoliberal e a ampliação do projeto democrático de sociedade, com características e práticas peculiares, organizadas em função da dinâmica mercadológica, da sociedade civil e das conveniências particulares. Consequentemente, ao reconhecer a incompletude da cidadania, os direitos permanecem na esfera formal ou normativa, pois, na prática, mantém-se uma redução do Estado de Direito.

É nesse contexto, permeado tanto pela interferência político-administrativa como pelas eventuais reações e resistências das instituições culturais, que se encontram as escolas e suas práticas pedagógicas. Daí a importância de compreendermos a dimensão e a lógica dos mecanismos de integração sistêmica neoliberal, pois, a partir deste esforço reflexivo, a educação e a escola se posicionam como extensão das dinâmicas administrativas ou como espaço de liderança e de interações emancipatórias (Apple, 2006) que almejam a oferta de uma educação de qualidade social (Silva, 2009).

A qualidade social da educação (Silva, 2009) contrapõe muitos impositivos presentes no currículo oficial, que, por vezes, retratam o interesse político na manutenção do mercado. A escola pública comprometida busca mudanças visando uma sociedade mais justa, ao reconhecimento social e à valorização dos trabalhadores, desenvolvendo aprendizagens significativas e vivências democráticas.

Para lidar com esse desafio, é necessário reavivar as atribuições da escola pública como um direito fundamental e enfatizar formas mais participativas de envolvimento coletivo, convertido “[...] numa decisão da sociedade para produção de coerência de pensamento e de ação, por meio de fundamentos éticos na construção de um ideal democrático” (Toro, 2005, p. 9).

O padrão produtivo vigente foi um dos fatores que afastaram os indivíduos das relações públicas dialógicas. Portanto, a materialização da formação de cidadãos democráticos demanda o desenvolvimento de uma liderança escolar que exceda a lógica

mercantilista e adentre a lógica do direito educacional como um bem público (Silva Jr., 2015). Nesse cenário divergente e ainda distante do bem comum, é inegável a supremacia de uma racionalidade instrumental nas práticas e influências das lideranças gestoras, em detrimento de uma racionalidade comunicativa, baseada na participação dialógica, voltada à busca de consensos, envolvendo todos os segmentos escolares e comunidades, interessada no entendimento mútuo e na resolução de conflitos mediante o diálogo e a argumentação racional (Habermas, 2014; 2016a; 2016b).

Ao compreendermos que as diversas interpretações conceituais e práticas de lideranças gestoras não são neutras e “desempenham um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço” (Sander, 2007, p. 14), também reconhecemos que as escolas, ainda hoje, carecem de ações pedagógicas, administrativas, sociais e de ordem democrática, dialógica e comunicativa.

Face a essa carência, a crítica à “abordagem expertocrática [...]” (Habermas, 2023, p. 117), em que a crescente complexidade das tarefas governamentais e administrativas restringe a participação dos cidadãos na formação de opiniões públicas, leva à renúncia da autonomia política. Entretanto, Habermas (2023) ressalta que mesmo os temas políticos mais complexos podem ser comunicados de modo acessível, em uma linguagem próxima à experiência cotidiana dos agentes, permitindo que compreendam e participem dos debates públicos, condição indispensável para o fortalecimento de práticas de liderança distribuída voltadas ao diálogo e à deliberação.

Dessa maneira, torna-se premente a identificação de práticas de lideranças que se movam por pretensões de validade discursivas, voltadas à comunicação e ao consenso, resguardando que as decisões levem em consideração as divergências argumentativas e não as imposições do mundo neoliberal.

Com base nessa necessidade de reflexão, seguiremos com o estudo sistemático, disposto a refletir sobre essa realidade, por

compreender a relevância das práticas de comunicação e de liderança adotadas pelas lideranças nas escolas, já que “[...] a direção é a administração revestida do poder necessário para fazer-se a responsável última pela instituição” (Paro, 2015, p. 38) e, portanto, pode influenciar, determinar, manipular, viabilizar ou mobilizar o comportamento alheio conforme disposição e percepção do gestor.

Razão comunicativa, um elemento para fortalecer a liderança distribuída e a democratização da gestão escolar

Embora a ocupação de cargos ou funções confira aos seus administradores uma posição de autoridade e influência, essa posição não garante ações sociais que promovam uma efetiva participação democrática e processos decisórios mais abertos e fluidos. O consenso dependerá das pretensões de validade que legitimam a interação entre os agentes escolares (Habermas, 2016a).

O ambiente dialógico proposto por Habermas (2014, p. 127) é construído com a participação ativa de todos os agentes em discussões voltadas para o consenso, sendo fundamental que essas interações ocorram em um espaço livre de coerção e violência. É nesse ambiente que as normas sociais emergem de um processo de racionalização que se contrapõe à repressão e ao controle do comportamento, resultando de reflexões, debates e consensos voltados ao bem comum. Habermas (2016a; 2016b) acrescenta que a emancipação social é parte constitutiva da ação democrática, pois se realizada por meio de um diálogo inclusivo e deliberativo.

Contudo, a política deliberativa não se caracteriza por um cenário de harmonia permanente, mas por um espaço marcado por disputas argumentativas. A busca pela correção das convicções confere à esfera pública um caráter inevitavelmente conflitivo, em que o dissenso é entendido como condição para o exercício democrático (Habermas, 2023). É justamente o confronto de ideias e a possibilidade de contestação recíproca que ativam o potencial

epistêmico da linguagem, requerendo o aprendizado coletivo e o aperfeiçoamento das decisões.

Nessa perspectiva, Habermas (2023) adverte que a comunicação constitui o eixo estruturante das práticas democráticas, compreendidas como um movimento contínuo de debate e revisão. A legitimidade das decisões não decorre da unanimidade, mas da qualidade discursiva dos argumentos e da disposição permanente para o diálogo, uma vez que toda deliberação permanece aberta à reconsideração diante de novas razões apresentadas no espaço público.

No contexto da legitimação dos influxos neoliberais na educação, é crucial reconhecer que as pretensões de poder frequentemente se sobreponham às de validade e consensos (Habermas, 2014). Mediante essa análise, o conceito de razão comunicativa se revela imprescindível para uma melhor compreensão da gestão escolar, de seus processos de tomada de decisão e das formas de agir e mobilizar os diferentes agentes escolares.

Por essa razão, é oportuno abordar as práticas de comunicação adotadas pelas lideranças gestoras das escolas, que são responsáveis por assegurar condições de trabalho adequadas aos profissionais e garantir aprendizagens significativas para os estudantes. Agir comunicativamente envolve a busca pela verdade, sinceridade e justiça em todas as interações sociais. Essas três pretensões de validade são cruciais e, como argumenta Habermas (2016a; 2016b), relações baseadas nessas perspectivas tendem a ser mais justas, legítimas e propensas a incentivar um entendimento mútuo entre os participantes. A ausência de qualquer uma dessas pretensões pode resultar em distorções na comunicação e na consequente redução do discurso racional, democrático, inclusivo e distribuído.

Em vista disso, a teoria do agir comunicativo de Habermas (2014) oferece um conjunto de elementos e reflexões que nos ajudam a pensar criticamente sobre a educação, ao reconhecer a racionalidade humana como força capaz de reconstruir e superar os limites de concepções reducionistas e sistêmicas, que desconsideram o consenso como fator de emancipação. Assim, o caminho para a

emancipação escolar passa pela reestruturação das práticas e da cultura organizacional, refletindo-se também na transformação das formas de tomada de decisões, influência e gestão.

Entretanto, propor espaços participativos, utilizando a racionalidade comunicativa e práticas de liderança distribuída, enfrenta inúmeras adversidades, como a construção do conceito de participação, frequentemente ameaçado pela instabilidade, desvios administrativos, técnicos e pela influência tendenciosa e singular dentro dos ambientes escolares.

A busca por ambientes nos quais o discurso se constitua em fluxos de comunicação permeados pela ideia de bem-estar social, com foco na formação humana, exige o resgate das contribuições de Nogueira (2011) e Souza (2009), que enfatizam a articulação e a negociação das decisões públicas voltadas para a justiça social. Para eles, a verdadeira participação requer um controle social efetivo e a inclusão dos cidadãos nos processos decisórios, aspectos fundamentais para garantir a qualidade das ações, intervenções, transparência e equidade nas demandas sociais.

Para Silva (2021, p. 1), “a gestão e a liderança têm que andar sempre de mãos dadas”, ou seja, elas devem organizar-se e manter-se em sintonia para a construção de uma escola mais humanizada. Com esse propósito de sintonia, é fundamental que toda a comunidade educativa atue ativamente (Brito-Coelho; Sousa, 2021). Correia e Sá (2021) corroboram essa visão ao afirmar que a liderança tem um papel crucial no encorajamento de seus pares, pois, sem solidez, o ambiente escolar, as relações interpessoais, a participação e a comunicação ficam prejudicadas e distantes dos propósitos democratizantes nas práticas gestoras.

Lideranças distribuídas, uma possibilidade para a democratização da gestão escolar

Ao legitimar a noção de um projeto democrático como um projeto educativo, é fundamental que a educação pública seja cada vez mais fortalecida, pois é prioritariamente na escola que se origina

e se desdobra o exercício da democracia, do interesse coletivo e do fortalecimento da segurança participativa (Toro, 2005).

Ao assegurar que as práticas de liderança e de comunicação propagam a democracia escolar, nos baseamos no pressuposto de que, ao assumirem papéis de liderança e exercerem influências diversas nos polissêmicos contextos escolares, as lideranças gestoras têm o potencial de transformar a qualidade da educação e reorientar o rumo da gestão democrática. Isso se inicia pela maneira como conduzem os processos de participação e decisão, orientando-se por pretensões de validade que não distorçam o discurso racional e argumentativo.

Nesse entendimento, Sobrinho e Cueto (2023) defendem que a liderança na gestão escolar não deve ser centralizada, argumentando que o processo deve incluir a participação dos profissionais da educação em um esforço coletivo. O estudo apresentado sugere que a comunidade escolar desempenha um papel crucial nesse contexto. Contudo, como assegura Habermas (2016a; 2016b), a efetividade da democracia participativa será alcançada quando todos os membros da escola e da comunidade estiverem engajados em um diálogo contínuo, fundamentado em um discurso que promova a prática consensual e a transformação da sua realidade.

Para Woods (2005), a liderança descentralizada e distribuída, ao envolver diversos agentes escolares, amplia o repertório de experiências e perspectivas presentes na gestão, enriquecendo o ambiente participativo e oportunizando práticas educacionais equitativas e justas.

Essa prática dialoga com a noção de política deliberativa, que pressupõe a inclusão de todos os sujeitos potencialmente afetados pelas decisões, em condições de igualdade e reciprocidade (Habermas, 2023). Nessa direção, a liderança distribuída pode ser compreendida como a expressão institucional dessa exigência de inclusão no contexto escolar, ao valorizar a participação efetiva de professores(as), estudantes e famílias nos processos decisórios.

Sob a ótica habermasiana, a democracia se sustenta na articulação entre autonomia privada, vinculada às liberdades individuais, e autonomia pública, relacionada ao exercício dos direitos políticos e à capacidade de os cidadãos agirem como coautores das normas que os regem (Habermas, 2023). Ao partilhar o poder e envolver os sujeitos escolares no processo de elaboração e deliberação das regras institucionais, a liderança distribuída contribui para o fortalecimento da autonomia política coletiva, assegurando que as liberdades formais adquiram significado real para todos os membros da comunidade escolar.

Por meio do diálogo contínuo e da corresponsabilidade cotidiana, a distribuição de responsabilidades, que pode emergir de modo espontâneo em situações de crise ou diante de novas demandas, favorece a construção de consensos em torno de propósitos comuns e consolida uma cultura de participação e pertencimento.

Entretanto, a implementação de uma liderança distribuída não é isenta de desafios (Woods, 2005). É necessário que a escola crie um ambiente voltado à participação e à comunicação, permitindo que os diferentes membros se sintam valorizados e ouvidos. Essa dinâmica é fundamental para garantir que a democracia participativa não seja apenas um conceito teórico, mas uma prática vivenciada no cotidiano escolar em um ambiente saudável e inclusivo.

Dentre as práticas de liderança mais prevalentes nas escolas públicas brasileiras, destacam-se a liderança gerencial, instrucional, transacional, transformacional e distribuída (Bush; Glover, 2014; Robbins; Judge; Sobral, 2010). Dentre essas, a liderança distribuída tem sido considerada como o modelo normativo do século XXI, voltado para a ação de gestores interessados em um ambiente que seja desenvolvido e liderado por diferentes sujeitos e práticas autônomas nas escolas (Bush; Ng, 2019). Consequentemente, fortalecemos os indicativos expostos neste capítulo.

Em conformidade com Bush (2019), Bush e Glover (2014) e Woods (2005), afirmamos que a liderança distribuída possibilita a coparticipação e a responsabilidade compartilhada entre todos os

integrantes das escolas, permitindo ações exercidas de forma dinâmica e fluida, ao invés de se centralizar em um único indivíduo. Essa prática é essencial em ambientes complexos, nos quais a adaptabilidade, a distribuição de responsabilidades e a inovação são fundamentais.

Considerando que estamos imersos em um mundo de relações interpessoais, é fundamental reconhecer a importância das interações no ambiente escolar. Uma liderança que estimula relacionamentos voltados ao exercício da democracia e a tomada de decisões coletivas possui um grande potencial transformador (Silva, 2021). Por essa razão, a liderança distribuída, ao se integrar à gestão democrática, fomenta uma cultura de coparticipação e diálogo. Nessa perspectiva, para Silva (2021), as decisões devem ocorrer de forma consensual e inclusiva, respeitando a diversidade de opiniões e contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade escolar engajada e coesa, comprometida com a formação de cidadãos conscientes de seu papel mobilizador na sociedade.

Embora Bush (2019) defina o campo da gestão e da liderança escolar como pluralista e controverso, o autor enfatiza a importância de que lideranças em educação busquem a convergência entre ambos, com foco nos objetivos escolares e na garantia de que tais práticas não se tornem excessivamente procedimentais, negligenciando os propósitos, processos e valores educacionais participativos e dialógicos, voltados ao bem comum. Sobrinho e Cueto (2023) concordam com esse argumento e complementam que o exercício da liderança deve se coadunar com as aprendizagens, pois o bem comum é perpassado pela garantia de direitos, dentre eles, os educacionais.

A discussão sobre a liderança distribuída e sua relevância na gestão escolar ganha ainda mais profundidade ao considerarmos o impacto do tamanho da escola nas dinâmicas de liderança. Bento *et al.* (2024) alertam que, em ambientes maiores, o diretor tende a institucionalizar a liderança distribuída. Essa observação nos leva a questionar se essa institucionalização resulta em práticas cotidianas de divisão de tarefas que carecem de diálogo, o que pode

comprometer a participação e a comunicação de todos os membros da comunidade escolar.

Movimentações estratégicas impulsionadas por interesses externos à educação (gerencialismo, controle e reprodução social) reforçam a importância de que as lideranças gestoras dominem as condições de discursos legitimadores de uma ação comunicativa. Trata-se de uma práxis comunicativa voltada a formalizar a democratização das bases de decisão e a refletir sobre as atividades escolares. É necessário validar a prática pedagógica com ações linguísticas e coletivamente mediadas para prevenir a despolitização dos agentes escolares e a consequente perda da autonomia discursiva.

Ainda que essas reflexões não encerrem toda a complexidade que envolve as práticas de liderança e de comunicação das lideranças escolares, elas se apresentam como parâmetro inicial para as possibilidades e limitações associadas à gestão participativa e democrática. Trata-se de um exercício diário e incessante que precisa ser aprendido, compartilhado e mediado racionalmente (Habermas, 2014), além de uma oportunidade que, independentemente da direção que as políticas públicas voltadas para a transformação da educação básica possam seguir, considere a singularidade da influência gestora e reconheça a sua natureza e sua relevância para a comunicação dialógica, consensual, democrática, inclusiva, coparticipativa e emancipatória.

Considerações finais

Ao estudarmos a liderança distribuída e a razão comunicativa como desafios e possibilidades para a gestão escolar democrática, reconhecemos que suas relações com a gestão escolar são complexas e demandam espaços adequados, práticas formativas e tempo de qualidade. Assim, é fundamental entender como as práticas de comunicação e a influência gestora afetam a cultura escolar e o fortalecimento dos valores democráticos na busca de

consensos, levantando, assim, possibilidades e desafios para uma gestão comprometida com o diálogo e a emancipação.

Assim como Lahuerta (2020), compreendemos que a escola é um dos poucos lugares capazes de propor um novo compromisso ético voltado à cidadania, com potencial para mudanças comportamentais e sociais. Por isso, propomos que o gestor escolar atue como mobilizador de ações, permitindo que os profissionais se apropriem dos princípios da democracia deliberativa e transitem por ambientes nos quais as vivências de autonomia e participação sejam naturalizadas.

Concordamos com Paro (2017) quando ele afirma que a democracia precisa ser aprendida; assim, delineamos um referencial teórico que abarca os princípios básicos do conceito de democracia. Trata-se de uma decisão que nos permite construir liberdade e autonomia em uma sociedade fundamentada na diversidade e na diferença, tornando os direitos humanos e uma vida digna acessíveis a todos (Toro, 2005).

A teoria habermasiana nos mostra que o mundo sistêmico possui mecanismos de autorreplicação e que mudanças exigem a organização de espaços dialógicos e construção coletiva. Com base nessa exigência de diálogo, sugerimos a criação de espaços de debate público para a ocorrência de práticas fortalecidas na democracia deliberativa. Dialogar de maneira igualitária é uma habilidade a ser aprendida, e a participação em espaços livres e democráticos deve ser uma ação prevista nas escolas que buscam a educação como caminho para a emancipação social (Habermas, 2014).

Em função disso, insistimos na convivência democrática por meio de assembleias que priorizem o diálogo e o consenso, dada sua capacidade transformadora em favor de uma educação humanizada e voltada ao bem comum. Em um ambiente de aprendizagem e troca de ideias, fortalecer a comunicação e a escuta atenta deve ser uma prática acessível, especialmente na sociedade da informação, na qual o tempo é escasso e os interesses individuais muitas vezes predominam.

Outrossim, a escola precisa resgatar sua identidade mobilizadora. Seus membros devem construir a ideia de bem comum, superando a visão mercadológica e desvinculando a administração escolar da gestão empresarial, que se foca essencialmente na eficácia e na eficiência. Compreender os aspectos culturais da comunidade local exige que os líderes gestores superem o *status quo*, construindo e ampliando os espaços para os colegiados e abrindo-se aos debates e às interações.

A análise da liderança distribuída e da razão comunicativa revela-se essencial para aprofundar os desafios e as possibilidades que permeiam a gestão escolar democrática. Compartilhar práticas comunicativas efetivas e construir uma cultura escolar que valorize a participação e a autonomia possibilita transformar a escola em um espaço de aprendizagem e convivência democrática. A prática da liderança distribuída não apenas fortalece o papel dos profissionais da educação como agentes de mudança, mas também fomenta um ambiente em que todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados, ouvidos, integrados e corresponsáveis.

Enfrentando os desafios impostos por uma sociedade em constante transformação, a gestão escolar democrática se torna um caminho viável para a emancipação social, reafirmando o comprometimento com a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de contribuir para um futuro mais justo e igualitário.

Habermas (2023) observa que a democracia tem se enfraquecido à medida que a condução política cede espaço à lógica dos mercados, evidenciando que a crítica ao capitalismo é indissociável da reflexão sobre a própria teoria democrática. As consequências sociais decorrentes da expansão global das políticas neoliberais configuram um quadro que o autor caracteriza como pós-democrático, marcado pela redução da participação cidadã e pela perda de vitalidade dos processos deliberativos. Nesse contexto de regressão política, a deliberação pública assume um papel essencial, não apenas como

ideal normativo, mas como condição indispensável para a preservação de uma democracia efetiva.

A gestão democrática nas escolas públicas, fundamentada na razão comunicativa, exige uma reavaliação crítica das práticas de comunicação e de liderança que permeiam o ambiente escolar. A abordagem da razão comunicativa, proposta por Habermas (2014), enfatiza a importância do diálogo e do entendimento mútuo na construção de consensos, vital em um contexto educacional frequentemente marcado por estruturas de poder hierárquicas e pela influência de paradigmas neoliberais.

Diante desse panorama, a liderança distribuída emerge como uma alternativa promissora, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas e que as tomadas de decisão se baseiem em processos cooperativos. Essa dinâmica não apenas fortalece a participação dos profissionais da educação e de toda a comunidade escolar, mas também amplia um ambiente que valoriza a diversidade de perspectivas, essencial para a construção de uma educação que respeite e reflita as necessidades coletivas.

Portanto, é crucial reconhecer que o exercício da gestão democrática está intrinsecamente ligado à criação de um espaço de diálogo aberto e inclusivo. A execução de práticas de liderança que priorizem a comunicação intersubjetiva e o compartilhamento de responsabilidades pode transformar a cultura organizacional das escolas, potencializando um clima de confiança e respeito mútuo. A superação dos desafios impostos por uma gestão centrada no controle e na eficiência operacional requer um comprometimento genuíno com a emancipação e a formação de cidadãos críticos e participativos. Ao integrar a razão comunicativa às práticas de liderança, as escolas podem não apenas resistir às pressões do neoliberalismo, mas também se afirmar como espaços de transformação social e educacional, nos quais a democracia é vivenciada de forma concreta e significativa.

Por fim, vislumbramos que este texto pode contribuir tanto com os profissionais da educação quanto com pesquisadores interessados na gestão democrática das escolas públicas. Nessa

perspectiva, a revisitação teórica que fundamentou este capítulo nos instiga a prosseguir em nossas buscas.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTO, Fabiana da Silva; GARCIA, Beatriz Silva; MENEZES, Vitor Matheus Oliveira de; MARQUES, Fernando Gonçalves. Composição das equipes gestoras e práticas de liderança: Evidências para uma agenda de pesquisa. **Revista @mbienteeducação**, v. 17, n. esp. 1, e023015, 2024. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.1.1309>. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 mai. 2024.

BRITO-COELHO, Márcia; SOUSA, João. Desafios à liderança no atual modelo de gestão escolar. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 28, n. 1, p. 22-44, 2021.

BUSH, Tony. Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). **Reveduc**, v. 13, n. 1, p. 107-122, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3067/788>. Acesso em: 12 Jul. 2024.

BUSH, Tony. **Theories of educational leadership and management**. Londres: Sage Publications, 2011.

BUSH, Tony; GLOVER, Derek. School leadership models: what do we know? **International Journal of Leadership in Education**, v. 34, n. 5, p. 553-571, 2014. Disponível em: https://www.eduhk.hk/lilo/resources/School%20leadership%20models_What%20do%20we%20know.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BUSH, Tony; NG, Ashley Yoon Mooi. Distributed leadership and the Malaysia Education Blueprint: from prescription to partial school-based enactment in a highly centralised context. **Journal of educational administration**, v. 57, n. 3, p. 279-295, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214254>. Acesso em: 4 maio 2024.

CARVALHO, Juliana; SOBRAL, Filipe; MANSUR, Juliana. Explorando a liderança compartilhada em organizações públicas: evidências da arena educacional. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 524-544, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/81512/77787>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen. (org.). **Currículo, gestão e escola pública democrática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 259 p.

CORREIA, Paulo; SÁ, Susana. Liderança do(a) diretor(a) escolar e a sua relação com o clima organizacional. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 28, n. 1, p. 175-209, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUNTER, Helen. Labels and labelling in the field of educational leadership.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 1:** racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2016a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 2:** sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2016b.

HABERMAS, Jürgen. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa.** Tradução de Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

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

LAHUERTA, Milton. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. In: BOTO, Carlota; SANTOS, Vinícius de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (org.). **A escola pública em crise:** inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 355-380. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047119>. Acesso em: 3 jun. 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálýsis**, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 2 maio 2024.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400008>. Epub. 3 fev., 2012. ISSN 1678-4626. Acesso em: 20 jun. 2024.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-estado e escola-comunidade. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 157-169, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.>

revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/330/302. Acesso em: 12 jul. 2021.

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

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, n. 8-9, p. 77-96, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1995000100007>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ROBBINS, Stephen; JUDGE, Timothy; SOBRAL, Filipe. **Comportamento organizacional:** teoria e prática no contexto brasileiro. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

SANDER, Benno. Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA, Ana Rita Soudo Martins. **Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas:** revisão sistemática de literatura. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de

Educação de Fafe, Fafe, Portugal, 2021. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/40387/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana_Soudo_Silva.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

SOBRINHO, Vânia Duque; CUETO, Juan Pablo Catalán. Liderança compartilhada e formação docente: uma revisão sistêmica da literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 4, p. 1381-1399, 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

TORO, José Bernardo. **A construção do público**: cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte Furquim. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Rio de Janeiro: Autêntica, 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3175>. Acesso em: 28 jul. 2024.

WOODS, Philip Arthur. **Democratic Leadership in Education**. Londres: Sage Publications, 2005.

Lideranças escolares na perspectiva da participação, autonomia e conscientização dos agentes

Ícaro Rodrigo Esposito
Esleide de Cassia Rodrigues

Introdução

Neste capítulo, aborda-se a liderança escolar sob a ótica da literatura emergente, com ênfase em práticas participativas que transcendem as funções tradicionais das equipes gestoras, sendo compreendidas como propulsoras da democratização das escolas. O foco principal é a relação entre conscientização, autonomia e participação no contexto das lideranças escolares, tema de relevância crescente no cenário educacional.

Este estudo se constitui em uma síntese de duas dissertações de mestrado desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – Deforges. A primeira delas, de Esposito (2023), tratou-se de um metaestudo sobre lideranças escolares no Brasil de 2018 a 2022; a segunda, de Rodrigues (2024), refere-se a uma investigação empírica sobre lideranças escolares em uma escola do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo. Essa integração permitiu um diálogo consistente entre teoria e prática no que concerne às lideranças escolares.

A importância do tema é reforçada pelas transformações socioculturais, avanços tecnológicos e mudanças políticas recentes no Brasil, que destacam as lideranças escolares participativas como elemento central para a promoção de uma educação de qualidade e democrática. De acordo com Bush (2021), o gestor escolar desempenha um papel central na elaboração e implementação de práticas de liderança participativas que devem contribuir para o alcance de objetivos educacionais coletivamente acordados.

Estudos recentes, como o de Matos *et al.* (2024), corroboram essa visão ao destacar que lideranças eficazes criam ambientes inclusivos e inovadores, centrados no desenvolvimento humano e no bem-estar de estudantes e professores.

Além disso, a Unesco (Weinstein; Simielli, 2022) reconhece a relevância das lideranças escolares como fator-chave para a transformação da educação no Brasil. Contudo, Vieira e Vidal (2019) alertam que, apesar da emergência do tema, as pesquisas sobre lideranças escolares no país ainda são incipientes, evidenciando uma lacuna que precisa ser explorada.

Nesse contexto, este capítulo focaliza as lideranças escolares participativas, transcendendo às funções atribuídas exclusivamente aos gestores. O tema é desenvolvido com base na correlação entre autonomia, participação e conscientização dos agentes, compreendendo esses elementos como propulsores da democratização do ensino.

Além do metaestudo sobre lideranças escolares de Esposito (2023), que embasa teoricamente este texto, o trabalho de Rodrigues (2024), voltado à configuração de lideranças no Programa de Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (PEI), identifica as possíveis contribuições de suas práticas na democratização de uma escola desse programa.

Lideranças escolares participativas

Para compreender as lideranças participativas e seus papéis nas escolas, deve-se explicitar dois de seus conceitos-chave: conscientização e autonomia.

Paulo Freire (1979) definiu a conscientização como ato de observação de fora do objeto, para alcançar uma esfera crítica da realidade. Para isso,

[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o

modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1979, p. 15).

Ou seja, a conscientização implica levar as pessoas a uma posição epistemológica crítica da realidade, refletindo sobre ela. Sem esse ato reflexivo, a realidade estrutural dominante caminha para desumanização, por meio da “domesticação” dos homens. Assim, a conscientização, como desmistificação da realidade, constitui-se em um caminho para a humanização, pois, à medida que desvela a realidade, tem o potencial de libertar aqueles que são oprimidos.

Sobre o conceito de autonomia na escola, Barroso (1996) propõe duas vertentes: a autonomia decretada e a autonomia construída. A autonomia decretada é a imposta em lei, sob o viés dos discursos de políticas de descentralização; já a autonomia construída é:

Corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios (Barroso, 1996, p. 10).

Além disso, Barroso (1996) destacou que a autonomia da escola é referenciada, quase sempre, por jogos de interesses políticos, gestores, profissionais e pedagógicos, resultando de um equilíbrio de forças, entre diferentes influências – externas e internas –, das quais se destacam as exercidas pelo governo, pelas secretarias de educação, pelas escolas e pela comunidade atendida.

Dessa maneira, lideranças escolares participativas têm como objetivo fundamental as aprendizagens dos conjuntos de saberes e conhecimentos históricos produzidos pelas diferentes culturas e sociedades, considerando aspectos relacionais e socioemocionais, com vistas à emancipação de seus agentes (Habermas, 2014; 2016a; 2016b) e à democratização da sociedade (Toro, 2005). Para isso, necessitam da conscientização humanitária/crítica (Freire, 1979) para uma participação e autonomia efetiva (Nogueira, 2011;

Barroso, 1996) de todos os agentes escolares, ainda que sofrendo restrições dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, as lideranças das equipes gestoras das escolas se concretizam por meio de ações participativas e dialógicas entre elas, professores, funcionários, estudantes e comunidade, e da prática da cooperação. Santos, Prsybyciem e Bonez (2020, p. 14) afirmam que “[...] na democratização da escola, a liderança não está propriamente na gestão, mas na autonomia, no diálogo e na participação para a concretização das ações propostas”. Esses princípios de autonomia e diálogo apoiam a visão de participação de Nogueira (2011, p. 133) de que “quem participa procura projetar-se como sujeito que porta valores, interesses, aspirações e direitos”.

O conceito de lideranças escolares participativas envolve toda a escola em torno das aprendizagens dos estudantes, ao compartilhar responsabilidades – de modo aberto, consultivo e colaborativo –, para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Desse modo, elas não devem ser somente atribuídas pelas equipes gestoras, mas devem emergir entre os próprios agentes escolares, devendo ser reconhecidas e apoiadas por essas equipes (Leithwood; Jantzi; Steinbeck, 1999; Murphy; Hallinger, 1992; Hallinger, 1992, 2011; Bush, 2021, 2022; Marks; Printy 2003).

Esse reconhecimento e apoio às lideranças escolares emergentes propiciam a elaboração coletiva de objetivos de aprendizagem, condizentes tanto com os currículos oficiais, como também com cada contexto escolar. Desse modo, além de se tornar mais eficaz, isto é, capaz de alcançar objetivos acordados, a escola contribui para a equidade entre estudantes oriundos de diferentes extratos sociais. Assim, a educação ofertada passa a ter efetividade política, ao atuar no enfraquecimento das desigualdades sociais, e relevância cultural, ao fomentar práticas voltadas ao respeito mútuo e ao acolhimento à diversidade (Sander, 2007).

Desse modo, lideranças participativas, distribuídas nos diferentes segmentos, devem, por exemplo, tornar os colegiados escolares mais participativos e transparentes em relação às suas decisões, pois representantes passam a consultar representados

sobre as pautas em discussão. Outro ganho é a ampliação de práticas deliberativas, nas quais a participação de cada agente é direta, por meio de assembleias e reuniões, com pautas específicas.

Silva (2020) constatou que a democratização da escola, encabeçada por lideranças participativas, refere-se, entre outros fatores, a tomadas de decisão descentralizadas. Boeing (2022) corrobora essa ideia, afirmando que, para existência de uma gestão escolar democrática, são necessárias lideranças que compartilhem decisões.

Outrossim, justifica-se a opção por lideranças em vez de liderança, o que pode ser considerado pertinente no que diz respeito às escolas, sobretudo se as considerarmos espaços de interação humana, nas quais práticas participativas devem ser vivenciadas para que possam ser ensinadas e aprendidas, na perspectiva da justiça social e da autonomia individual e coletiva (Toro, 2005). Nessa concepção, defende-se que a liderança seja “participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” (Costa; Castanheira, 2015, p. 27).

Na pesquisa de Esposito (2023), as lideranças participativas se apresentam distribuídas nos segmentos, voltadas ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos estudantes, o que pode levar à superação de desigualdades sociais. Também ficou evidenciado que, atualmente, no Brasil, assim como em outros países, a distribuição de lideranças nas escolas ainda está restrita à equipe gestora, em alguns casos abrangendo também os professores. Entretanto, as lideranças também devem se constituir nos segmentos dos funcionários, estudantes e famílias, para que a participação social nas escolas seja ampliada. Por outro lado, Esposito (2023) evidenciou em sua investigação que ainda é muito comum haver no Brasil escolas em que a liderança está concentrada na direção, com estrutura organizacional hierarquizada e relações verticalizadas. Um possível caminho para mudar esse quadro poderia ser a formação continuada de professores e gestores

escolares com base nas pesquisas mais recentes sobre lideranças escolares (Barni; Silva, 2022).

De acordo com essa discussão, entendemos que autonomia, participação e conscientização são alguns dos pilares das lideranças participativas, distribuídas por todos os segmentos escolares, voltadas a avanços das aprendizagens acadêmicas e sociais de todos os estudantes, em prol da justiça social e com fins democráticos.

O Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: uma possibilidade para a distribuição de lideranças?

O Programa Ensino Integral (PEI), no Estado de São Paulo, foi implementado em 2012 com a Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e posteriormente alterada pela Lei Complementar n. 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (São Paulo, 2012). Desde sua criação, vem se expandindo, tendo atingido, atualmente, quase metade da rede estadual de ensino. As escolas que aderiram ao programa se diferenciam das que atendem aos estudantes em dois ou três turnos, em razão de sua metodologia de ensino pautada no protagonismo do estudante, modelo curricular (carga horária e disciplinas), pedagógico e de gestão diferenciados, mensurados por instrumentos próprios de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar. Conforme suas diretrizes, seu objetivo principal é a formação de um jovem autônomo, solidário que seja capaz de se desenvolver social e profissionalmente no mundo moderno e globalizado (São Paulo, 2012).

Com a implementação do PEI em 2012, as práticas pedagógicas e administrativas da escola foram reconfiguradas. Inicialmente focado no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental, o PEI expandiu-se em 2015 para incluir os anos iniciais do ensino fundamental, visando garantir que “uma parcela dos estudantes da rede estadual pudesse ter praticamente toda a sua educação básica oferecida em regime integral” (São Paulo, 2021). Em 2016, o programa foi renomeado para Novo Modelo de

Escola de Tempo Integral, destacando a permanência em tempo integral dos estudantes, professores e gestores na escola.

Conforme as diretrizes do PEI (São Paulo, 2012) – que têm sido constantemente alteradas, desde o início do programa, principalmente devido às reformas recentes do ensino médio e a mudanças na estrutura de poder no governo do Estado de São Paulo – o programa tem como características:

1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar (São Paulo, 2012, p. 13).

Para alcançar seus objetivos, o PEI se ampara em quatro princípios: a educação interdimensional (racionalidade, espiritualidade, corporeidade e afetividade); a pedagogia da presença (a presença deve ser educativa, intencional e deliberada); os quatro pilares da educação para o século XXI (aprender a conhecer, fazer, conviver e ser); e o protagonismo juvenil. Neste último, o discente é o principal condutor das ações, sendo sujeito e objeto das aprendizagens. É nesse princípio que a presença de lideranças juvenis/discentes se configura na função de líderes de turma, proporcionando:

A possibilidade de exercer a sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, servindo de exemplo e referência para os seus colegas, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os no envolvimento das soluções que dizem respeito a tudo aquilo pelo qual ele desenvolve uma atitude de não indiferença, seja em relação à escola, à sua comunidade, às pessoas, etc. (São Paulo, 2021, p. 13).

Contudo, mesmo com diretrizes voltadas ao protagonismo participativo, o PEI no Estado de São Paulo “sofreu críticas em função de seu modelo pedagógico fortemente ancorado em

preceitos gerenciais, o que coloca a qualidade da formação integral dos estudantes em segundo plano” (Parente; Grund, 2019, p. 13).

Em seguida, passamos à metodologia das investigações que compuseram este estudo.

Percursos metodológicos

No que diz respeito à metodologia da investigação de Rodrigues (2024), a pesquisa empírica adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória (Gil, 2002; Creswell; Creswell, 2021; Bogdan, Biklen; 2010). Os métodos investigativos foram a entrevista semiestruturada e a observação não participante.

Para a realização dos processos em campo (Rodrigues, 2024), optou-se pela condução de entrevistas semiestruturadas (Bogdan; Biklen, 2010). A escolha deste procedimento foi fundamentada na necessidade de captar a complexidade das experiências e interpretações dos participantes no contexto educacional, particularmente em uma investigação voltada à compreensão das lideranças distribuídas em uma escola do PEI.

Conforme destacado por Bogdan e Biklen (2010), a abordagem qualitativa facilitou o desenvolvimento de uma relação mais próxima entre pesquisadora e participantes, criando um ambiente propício para que os entrevistados compartilhassem suas percepções e experiências.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, utilizando-se um roteiro previamente desenvolvido no grupo Deforges, aplicado com 17 participantes, incluindo três membros da equipe gestora, três professores, dois funcionários (um agente de organização escolar e um funcionário da limpeza), seis estudantes e três familiares. Durante as entrevistas, todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Durante a pesquisa de campo, foram realizadas observações de diversas atividades diárias, tais como intervalos e eventos escolares, além de reuniões e conversas com professores e

funcionários. Isso ajudou a criar uma relação de confiança com as pessoas da escola, o que fez com que elas se sentissem mais confortáveis para falar abertamente durante as entrevistas.

Após a efetivação dos agendamentos, as entrevistas foram conduzidas de acordo com um processo metodológico para entrevista semiestruturada de modo rigoroso e sistemático, amparado nas diretrizes estabelecidas por Bogdan e Biklen (2010) e Lakatos (2003). Estabeleceu-se uma interação amistosa com os entrevistados, explicando os principais aspectos da pesquisa e a importância de sua colaboração.

As entrevistas foram transcritas pela inteligência artificial *Reshape*¹ e, posteriormente, foi utilizado o *software* de análise de conteúdo MAXQDA 22 para tratar os dados, agrupando-os em 11 categorias criadas *a priori*, definidas como: transformação educacional; participação da comunidade escolar; natureza coletiva; ampliação da consciência sobre a importância das contribuições; relação com gestão democrática; participação ativa; objetivos coletivamente acordados; superação de resistências e integração de divergências; coliderança; associação com o clima escolar positivo; e baseadas em influências mútuas. As análises foram realizadas com base na frequência de palavras, o que auxiliou na análise final dos resultados.

Essa abordagem qualitativa, descritiva e exploratória em educação, segundo Bogdan e Biklen (2010), foi crucial para uma compreensão dos fenômenos e para a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes. A imersão no ambiente escolar possibilitou uma análise contextualizada dos fenômenos educativos.

No que se refere à investigação de Rodrigues (2024), a escola pesquisada pertence à diretoria regional de São Carlos-SP. Essa

¹ Inteligência artificial que oferece serviços de transcrição automática, legendagem e tradução para múltiplos idiomas. A *Reshape* proporciona a conversão e adaptação eficiente de materiais audiovisuais, além de promover a acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva ou cognitiva, a plataforma garante a segurança dos dados.

unidade escolar, antes de aderir ao PEI, fazia parte do projeto Escola de Tempo Integral (ETI), estabelecido pela Resolução SE-89 de 2005 (São Paulo, 2005), que visava prolongar a permanência dos alunos na escola estadual, ampliando as oportunidades de aprendizagem e promovendo o aprimoramento pessoal e sociocultural. Naquela época, a escola atendia alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, das 7h às 15h, enquanto o ensino médio ocorria em turno regular até as 12h. Nessa escola, a disciplina "Projeto de Vida", já presente no projeto pedagógico da ETI, era ministrada no contraturno, preparando para a transição ao PEI. Durante a pandemia, que se iniciou em 2020, a escola aderiu ao PEI, refletindo o esforço da equipe escolar para melhorar as práticas educacionais em regime integral. Entre as inovações pedagógicas do programa, destaca-se o método PDCA² – Planejar, Fazer, Checar, Agir – que orienta “as práticas pedagógicas em todos os níveis” (São Paulo, 2012), além de promover o protagonismo juvenil e a formação de líderes escolares.

Atualmente, a escola oferece ensino fundamental (anos finais) e ensino médio em tempo integral, das 7h às 16h30, atendendo aproximadamente 400 alunos distribuídos em oito salas de ensino fundamental e quatro de ensino médio. A equipe gestora incluía um diretor, uma coordenadora de organização escolar (COE), um coordenador pedagógico geral e gerentes de organização escolar por áreas específicas. A escola dispõe de uma infraestrutura adequada, incluindo laboratório, sala *Maker*, instalações sanitárias, sala de leitura, refeitório, salas para professores, coordenação, direção, secretaria e uma quadra coberta. O corpo docente era composto por 28 professores, sendo: 20 professores especialistas,

² É uma metodologia de gestão cíclica que busca resultados eficazes e confiáveis. Inicia com o diagnóstico e planejamento das ações (*Plan*), seguido pela implementação das estratégias definidas (*Do*), monitoramento dos resultados e verificação da eficácia das ações (*Check*), e, por fim, ajustes necessários para aprimorar o desempenho e alcançar os objetivos (*Action*), garantindo a coerência e a eficácia das práticas pedagógicas e a participação de toda a comunidade escolar (São Paulo, 2012).

um responsável pela sala de leitura, quatro intérpretes de libras e três professores de educação especial. Esses recursos e práticas visavam criar um ambiente educativo que promovesse o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos estudantes.

A pesquisa de Esposito (2023) foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica qualitativa com inferências dedutivas e exploratórias sobre os resultados alcançados (Gil, 2002; Creswell; Creswell, 2021; Prodanov; Freitas, 2013). Foi desenvolvido um metaestudo (Mainardes, 2021), amparado nos procedimentos de pesquisa bibliográfica (Salvador, 1986; Lima; Mioto, 2007), utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

O *corpus* da análise foi constituído por meio de levantamentos de textos – teses, dissertações e artigos –, nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações e Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no mecanismo de busca Google Acadêmico.

A seleção dos textos seguiu as orientações de Lima e Mioto (2007), fundamentadas em Salvador (1986). Sobre parâmetros temáticos, foram utilizados sete descritores: liderança escolar; líder escolar; liderança pedagógica; liderança educacional; liderança democrática; liderança discente e liderança docente, todos eles buscados separadamente. Além disso, o parâmetro linguístico se delimitou ao idioma português, devido ao foco do trabalho ser o contexto brasileiro. No que se refere ao parâmetro cronológico, foram consideradas as publicações no período de cinco anos, de 2018 a 2022. Ao final dessa etapa, o *corpus* de análise foi composto de 18 trabalhos, sendo eles: dez artigos, seis dissertações e duas teses.

Prosseguindo, nas fases subsequentes, houve a leitura seletiva – objetivando o descarte das informações secundárias –, leitura reflexiva/crítica – fase de compreensão das afirmações do(s) autor(es), bem como a elaboração de uma síntese de cada um deles. Nesta etapa foi utilizado um roteiro de leitura elaborado previamente pelo pesquisador. Por último, uma leitura interpretativa – direcionada à interpretação das ideias do(s)

autor(es) de formas associativas e comparativas com o referencial teórico proposto para a pesquisa.

Posteriormente, utilizou-se a metodologia de um metaestudo (Mainardes, 2021), que compreende um levantamento e análise que visa “sintetizar resultados (metassíntese) por meio da análise de resultados de pesquisa (meta-análise de dados), análise dos métodos (metamétodo) e análise de referenciais teóricos e analíticos (metateoria)” (Mainardes, 2021, p. 22).

No componente metateoria, foi realizado um levantamento e tabulação dos conceitos sobre lideranças escolares presentes no *corpus*. Nesse momento, com auxílio da análise de conteúdo (Bardin, 2011) operacionalizado pelo *software* de análise qualitativa – MAXQDA 22 – foi possível levantar e analisar as incidências entre os tipos de lideranças escolares e a circunvizinhança ou não com a gestão escolar democrática, evidenciando possíveis coocorrências.

Na meta-análise foram levantados e tabulados os resultados dos trabalhos em relação ao tema lideranças escolares. Já no metamétodo foram levantados e tabulados abordagens, métodos e procedimentos utilizados em cada pesquisa, baseando-se nas classificações de Creswell e Creswell (2021). Assim, foi possível observar que os trabalhos acadêmicos analisados foram elaborados por meio de métodos qualitativos com características exploratórias, tendo como principais instrumentos a entrevista semiestruturada, questionários e revisão/pesquisa bibliográfica. Sobre as perspectivas filosóficas/epistemológicas, a maioria são de perspectiva filosófica construtivista e transformativa, com enfoque na questão das desigualdades.

Ao final foi elaborada uma metassíntese integradora (Mainardes, 2021), relacionando o referencial teórico com a metateoria, metamétodo e meta-análise de dados dos textos analisados, propondo, assim, uma síntese sobre o tema lideranças escolares e gestão democrática da escola, no âmbito das produções acadêmicas brasileiras.

A seguir, são analisados e sintetizados os achados da investigação de Rodrigues (2024), a fim de compreender e discutir

a correlação entre as lideranças escolares participativas e os princípios de autonomia e conscientização crítica, em face da democratização, na escola pesquisada, discutidos com base na metapesquisa de Esposito (2023), integrando assim os resultados das duas pesquisas.

Análise e discussão de resultados integrados

A análise de conteúdo, propiciada pelo *software* MAXQDA 22, utilizada nas duas pesquisas, viabilizou a interpretação dos dados textuais bibliográficos levantados por Esposito (2023) e dos dados empíricos produzidos por observações e entrevistas por Rodrigues (2024).

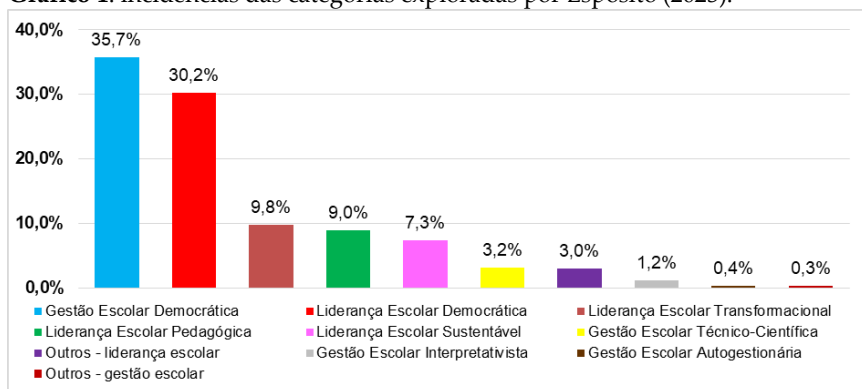
Na pesquisa de Esposito (2023), primeiramente, foi realizado o *uploading* de todos os textos em formato *pdf* ao *software*, retirando-se algumas marcações como rodapés, sumários, referências, o que fez com que o texto ficasse mais “limpo”. Posteriormente, foram elaborados dois eixos de análise – gestão escolar e liderança escolar – e sete categorias de análise, sendo elas: quatro para gestão escolar (democrática, técnico-científica, interpretativista, autogestionária) – baseado em Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) – e três para liderança escolar (democrática, transformacional e pedagógica) – baseado nos referenciais teóricos. Após a análise, foi necessário criar mais uma categoria no eixo liderança escolar – a sustentável. Dessa forma, totalizaram-se oito categorias de análise. Além dessas, foram criadas duas categorias genéricas: outros/liderança escolar e outros/gestão escolar, para incluir excertos que não se encaixassem nas categorias criadas *a priori*.

Para organizar os dados, o *software* utiliza um dicionário de palavras e expressões criadas pelo autor com base no referencial teórico. Assim, fazendo um rastreamento de incidência de palavras e/ou expressões – a todo momento esse processo foi controlado e monitorado pelo pesquisador – ao final, foram criados quadros e gráficos relativos às incidências, agrupando-as em uma ou mais categorias, pois uma palavra, sentença ou expressão pode se

enquadrar em mais de uma categoria, chamando este movimento de co-ocorrência/interseção.

A seguir, o Gráfico 1 demonstra as maiores incidências observadas nas bibliografias pesquisada por Esposito (2023).

Gráfico 1: incidências das categorias exploradas por Esposito (2023).



Fonte: Esposito (2023, p. 199).

Conforme verificado no Gráfico 1, a categoria com maior incidência foi a gestão escolar democrática (35,7%), seguida pela liderança escolar democrática (30,2%). Observa-se que a gestão é mais abordada na literatura do que a liderança no ambiente escolar, demonstrando que na literatura, ainda, há pouca diferenciação entre gestão e liderança e/ou pesquisas no âmbito brasileiro sobre a temática de lideranças escolares.

Dessa forma, foi possível compreender que apesar de lideranças democráticas, entendidas como participativas, se associarem semanticamente com a gestão democrática, isso não garante uma relação intrínseca entre essas duas categorias. Por outro lado, na ausência de uma gestão democrática, é muito difícil imaginar que haja um ambiente propício para a emersão de lideranças democráticas.

Além disso, foram encontradas evidências nos textos analisados de outras vertentes de lideranças, a saber – pedagógica (com foco no ensino, de cunho gerencialista, orientada para metas

externamente estabelecidas); transformacional (envolvimento significativo da equipe escolar, com mudanças pontuais e/ou estruturais, externas e também às localmente definidas, e, para isso, os diretores seriam os principais agentes dessas mudanças); além da democrática – com foco transformador para equidade para superação de desigualdades sociais, além de que:

Envolve toda a equipe escolar em torno das aprendizagens dos(as) estudantes. Nesse sentido, todos na escola, inclusive estudantes e suas famílias, compartilham responsabilidades para que os objetivos educacionais sejam alcançados. As lideranças, nos diversos segmentos, mobilizam seus pares para que trabalhem em conjunto. À equipe gestora cabe coordenar todos esses esforços e identificar e fortalecer as lideranças, que não devem ser distribuídas pelas equipes, mas devem emergir entre os próprios agentes escolares, devendo ser reconhecidas e apoiadas pelas equipes gestoras (Esposito, 2023, p. 42).

No contexto da liderança democrática, presente na maioria dos textos analisados, a participação é sua característica fundamental, além da distribuição de lideranças em todos os segmentos, principalmente no de professores, agindo de modo ativo e autônomo nos colegiados e entre outros espaços da escola.

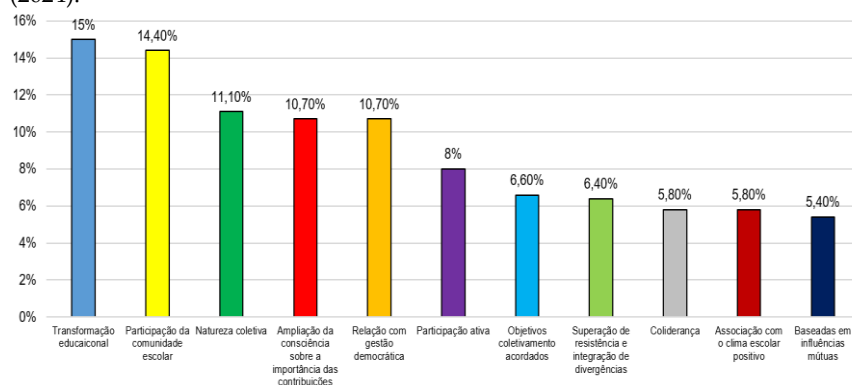
Dessa forma, com as exposições visuais, entre elas a do Gráfico 1, foi verificado que a categoria liderança escolar democrática apresenta algumas características em destaque. Para que essa presença seja possível, há a necessidade de um ambiente que promova a distribuição de decisões (autonomia), participação coletiva e conscientização dos envolvidos, podendo esse tipo de liderança escolar emergir em todos os segmentos, como observado na análise específica sobre a liderança docente.

Essas três características, distribuição de decisões, participação coletiva e conscientização dos envolvidos, presentes nas análises relativas à liderança escolar democrática, são coerentes com a conscientização política e crítica da realidade de Freire (1979), que pode fazer com que os agentes escolares reflitam sobre seus papéis no ambiente escolar. Ademais, esse processo, pode colaborar para

a construção da autonomia dos diversos agentes escolares (Barroso, 1996), por meio da participação política (Nogueira, 2011) nos colegiados e em outros espaços e situações no ambiente escolar, mesmo que essa autonomia sofra com algumas limitações de fatores externos, hierárquicos e administrativos. Tais evidências, também foram constatadas na pesquisa de Rodrigues (2024), conforme explicação a seguir.

No Gráfico 2 da pesquisa de Rodrigues (2024) há o levantamento das incidências totais das categorias de lideranças distribuídas e participativas nas transcrições das entrevistas, apresentado abaixo:

Gráfico 2: incidências das categorias de lideranças levantadas por Rodrigues (2024).



Fonte: Rodrigues (2024, p. 93).

Rodrigues (2024) aponta que as lideranças distribuídas e participativas podem ser compreendidas como estruturas organizacionais de gestão escolar que promovem a inclusão de todos os agentes – professores, estudantes, pais e funcionários –, nos processos decisórios. Essa abordagem assegura a colaboração coletiva e reflete os princípios de uma gestão democrática. Os dados coletados mostraram, por exemplo, que 85% dos entrevistados relataram sentirem-se mais engajados nas decisões escolares quando suas opiniões foram levadas em consideração em reuniões participativas.

No contexto da escola PEI analisada, essas características foram identificadas por meio de falas recorrentes dos participantes, como a declaração de um professor-participante:

Eu percebo muita diferença neles (estudantes), às vezes a gente está falando sobre alguma profissão [...] e de maneira autônoma, às vezes sem a gente pedir. Isso é muito legal, a gente perceber neles, essa autonomia.

Ele também ressalta as mudanças significativas nas aspirações dos estudantes ao longo do tempo: “Eles já tiveram uma mudança muito drástica aqui na escola em relação a quem eles querem ser. [...] Hoje em dia, não. Os sonhos deles (estudantes) já é conquistar o mundo”.

Outro professor-participante também destaca a importância do compartilhamento e da participação: “Fora da sala de aula, é incentivando, levando-os para participar de atividades, aproximá-los das universidades [...]. Isso eles gostam também, eles buscam a gente”. Esse dado evidencia que lideranças participativas distribuem responsabilidades, promovendo uma cultura de colaboração e engajamento coletivo.

Além disso, Woods (2005) e Tian, Risku e Collin (2016) destacam que o desenvolvimento das lideranças distribuídas e participativas depende de uma análise detalhada das particularidades socioculturais de cada contexto escolar. Na escola PEI, isso foi corroborado pelos dados levantados. A análise qualitativa, realizada por meio de entrevistas, evidenciou que alguns participantes consideraram que as práticas de liderança respeitavam as especificidades culturais da comunidade escolar. Essa informação está alinhada às considerações teóricas de Woods, que argumenta que a distribuição de responsabilidades tem de estar atenta às diferenças culturais e sociais, e que a falta de cuidado com estas questões pode gerar desequilíbrios na participação.

A técnica de categorização temática, aplicada na análise qualitativa, revelou padrões recorrentes como “colaboração”, “autonomia” e “tomada de decisões compartilhadas”, presentes

nas falas de diferentes grupos, corroborando os resultados da investigação de Esposito (2023). Esse achado é exemplificado pelo depoimento de uma mãe participante do conselho escolar, que afirmou: “A inclusão das famílias nos processos decisórios fortaleceu nossa confiança na gestão e nos fez sentir parte da comunidade escolar”. Essa perspectiva ressalta o impacto positivo da participação das famílias na construção de um ambiente escolar mais coeso e colaborativo.

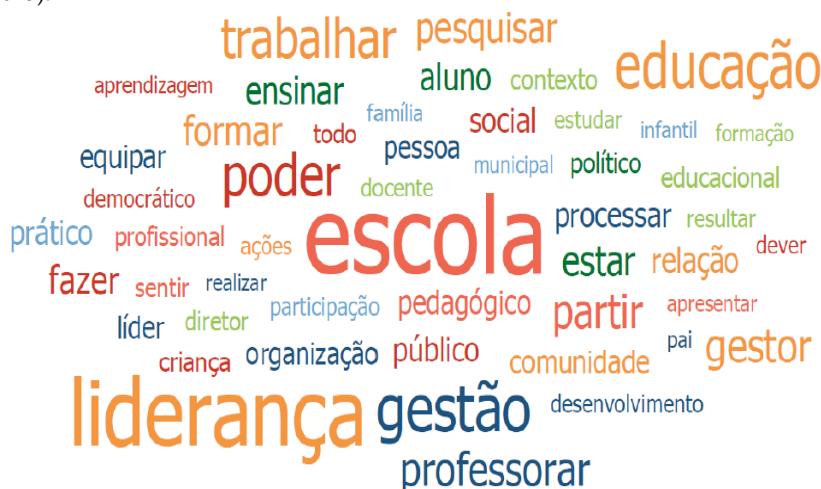
Para mais, os resultados indicaram que a participação ativa dos agentes escolares nas decisões e práticas pedagógicas resultou em mudanças significativas na dinâmica escolar. Por exemplo, professores relataram que a autonomia para propor e implementar práticas pedagógicas não apenas aumentou o engajamento entre os estudantes, mas também gerou inovações nos processos de ensino-aprendizagem, alinhando-se à ideia de Spillane (2006) de que a liderança distribuída fortalece o engajamento coletivo. Essa transformação foi ainda mais evidente em atividades de colaboração, como projetos interdisciplinares, que envolveram tanto professores quanto estudantes em soluções criativas para problemas do cotidiano escolar.

Portanto, as características das lideranças distribuídas e participativas, sistematizadas pela literatura recente, encontram correspondência no contexto analisado. A associação entre a gestão e essas lideranças foi fundamental para construir uma escola mais adaptável, inclusiva e voltada à formação de cidadãos críticos e participativos. A articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos demonstra que a descentralização das decisões e o envolvimento coletivo emergem como elementos transformadores da realidade escolar, promovendo avanços significativos na qualidade educacional e na dinâmica de convivência entre os diferentes segmentos da comunidade escolar.

Além dos gráficos, as análises possibilitaram a criação de nuvens de palavras das maiores incidências nas bibliografias (Esposito, 2023) e nas entrevistas (Rodrigues, 2024), conforme as figuras 1 e 2 a seguir. A utilização das nuvens de palavras vai além

de um simples levantamento estatístico, elas funcionam como um recurso analítico relevante para a interpretação dos dados. Nesse sentido, as palavras com maiores incidências na Figura 1 refletem essa centralidade, destacando “escola” como o termo mais recorrente, com 4.051 ocorrências, seguida por “liderança” (3.451 ocorrências) e “gestão” (2.313 ocorrências). Esses resultados evidenciam os pilares fundamentais das análises e reforçam a importância de uma liderança e gestão comprometidas com a transformação do ambiente escolar.

Figura 1: Nuvem das 50 palavras com maior incidência levantadas por Esposito (2023).

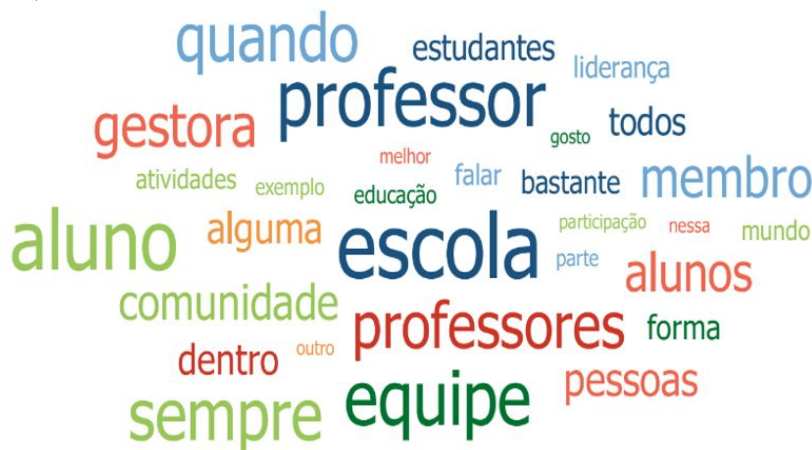


Fonte: Esposito (2023, p. 194).

As palavras com mais incidências foram, em primeiro lugar, “escola” (4.051 ocorrências), com 600 aparições a mais que à segunda colocada, “liderança” (3.451 ocorrências). Em seguida, vem “gestão” (2.313 ocorrências).

Na Figura 2, foram selecionadas as 30 palavras mais frequentes, com o objetivo de explorar as interseções e os padrões emergentes dos dados qualitativos.

Figura 2: nuvem das 50 palavras com maior incidência levantadas por Rodrigues (2024).



Fonte: Rodrigues (2024, p. 89).

Na investigação de Rodrigues (2024), as palavras com maior frequência foram “escola” (930 ocorrências, 3,62%), “professor” (347 ocorrências, 1,35%), “professores” (275 ocorrências, 1,07%) e “alunos” (222 ocorrências, 0,86%). Esses dados evidenciam a centralidade das relações escolares e do papel pedagógico na narrativa dos participantes, destacando a importância da interação entre professores, alunos e a escola como um todo. Termos como “pessoas” (171 ocorrências, 0,67%), “sala” e “vida” (ambos com 163 ocorrências, 0,63%) também sinalizam a preocupação com as interações humanas e o cotidiano escolar, reforçando a ideia de que o ambiente escolar é, antes de tudo, um espaço de convivência.

Além disso, a presença de palavras como “liderança” (130 ocorrências, 0,51%), “participação” (102 ocorrências, 0,40%) e “educação” (125 ocorrências, 0,49%) corroboram as contribuições de Spillane (2006) e Bush e Ng (2019) sobre a importância da participação ativa de todos os atores na gestão escolar, como forma de promover uma liderança distribuída e uma educação mais inclusiva e colaborativa. Termos como “forma” (135 ocorrências, 0,53%), “atividades” (127 ocorrências, 0,49%) e “projeto” (87 ocorrências, 0,34%) estão relacionados à organização

pedagógica e à implementação de práticas que proporcionam a colaboração no ensino.

Com base nessas representações, foi possível identificar e categorizar os tópicos mais recorrentes, direcionando a discussão para questões-chave, como o papel da escola na formação cidadã, a dinâmica de liderança entre estudantes e professores, e os desafios enfrentados nas interações educacionais cotidianas. A frequência dos termos permite visualizar os padrões discursivos que refletem as preocupações, valores e experiências compartilhadas pelos participantes. Por exemplo, a repetição das palavras “escola” e “professores” reforça a centralidade da instituição escolar e dos agentes pedagógicos na narrativa coletiva, destacando a importância dessas figuras no processo educativo.

Além disso, a recorrência de termos como “liderança”, “participação” e “projeto” sublinha a relevância das práticas colaborativas e do protagonismo estudantil. Esses achados dialogam diretamente com as ideias de Spillane (2006) e Bush e Ng (2019) sobre liderança distribuída, que enfatizam a necessidade de descentralizar a gestão escolar, permitindo maior autonomia e colaboração entre os membros da comunidade escolar. Essa perspectiva é corroborada pela frequência de palavras relacionadas à autonomia e colaboração, como “projeto” e “atividades”, que refletem as dinâmicas participativas observadas na escola.

A análise dos dados foi orientada por referenciais teóricos, permitindo uma interpretação mais aprofundada das experiências relatadas e contextualizando-as dentro de teorias educacionais mais amplas. As nuvens de palavras não só serviram como ponto de partida para a investigação, mas também ajudaram a identificar padrões que ilustram a dinâmica de liderança na escola, como a ênfase em práticas colaborativas e o envolvimento de todos os agentes na construção do processo educacional.

Analisar as nuvens de palavras permitiu também compreender como as palavras mais frequentes estão alinhadas com as teorias de liderança distribuída e gestão democrática, reforçando a ideia de que a colaboração e o protagonismo

estudantil são essenciais para a melhoria do ambiente escolar e para a promoção de uma educação mais inclusiva.

Assim, pode-se entender que a descentralização das decisões e a participação ativa de todos os agentes escolares promovem uma transformação positiva no ambiente educacional. Nesse contexto, a pesquisa de Rodrigues (2024) sugere que a implementação das diretrizes do PEI pode ter contribuído para a distribuição das lideranças, criando um ambiente escolar mais participativo e colaborativo, no qual estudantes, professores e funcionários desempenham papéis de liderança e contribuem para a construção de uma cultura escolar inovadora.

Há indícios de realização do diálogo igualitário entre todos os agentes escolares. Segundo Flecha (1997), este diálogo é aquele em que as diferentes perspectivas são consideradas pela força dos argumentos e não pelas posições de poder. Neste sentido, este processo importante para o sucesso das práticas educacionais, permitindo a inclusão de diversas vozes e o compartilhamento de responsabilidades na escola.

Desse modo, as entrevistas realizadas mostraram a relevância dos conceitos de conscientização e autonomia na constituição de lideranças participativas. Isso ressalta a importância das práticas participativas e dialógicas entre gestão, professores, funcionários e comunidade, como defendido por Santos, Prsybyciem e Bonez (2020, p. 14), que afirmam que, na democratização da escola, “a liderança não está propriamente na gestão, mas na autonomia, no diálogo e na participação para a concretização das ações propostas”.

Esses princípios são demonstrados nas falas dos entrevistados. A participação ativa dos estudantes e a conscientização sobre o uso coletivo e responsável dos espaços escolares, foram evidenciadas na fala do participante-estudante 2:

Por exemplo, quando estava tendo muita bagunça no banheiro das meninas e dos meninos, ela (funcionária da limpeza) veio lá da nossa turma e conversou com a gente, com os responsáveis e com a turma, avisando que

não era para fazer aquilo e que era o nosso lugar que a gente ficava o dia inteiro, que a gente tinha que usar e que não podia deixar ele naquele Estado.

O relato evidencia o compromisso e a participação dos estudantes na preservação do ambiente escolar, alinhando-se à concepção de que a participação ativa na execução de tarefas, implicando em um posicionamento que reflete valores, interesses, aspirações e direitos do indivíduo. Ao se envolverem em processos decisórios ou ações coletivas, os estudantes não apenas contribuem com suas ações, mas também afirmam sua identidade e defendem suas prerrogativas, consolidando sua autonomia e assegurando seu papel no contexto escolar.

Além disso, o diálogo e o respeito à diversidade de opiniões são fundamentais para um ambiente democrático e para a conscientização crítica dos estudantes. Isso é evidente no relato do participante-estudante 5:

Na aula de história, falar sobre desigualdade social, por exemplo, eu tenho uma opinião, o outro tem outra opinião, as duas são válidas, porque são opiniões, são teses que vão ser debatidas depois, mas são todas respeitadas, porque esse é o essencial para um debate, essencial para uma aula, essencial entre aluno e professor.

O respeito à diversidade de opiniões, além das contribuições dos participantes, destacou-se como um fator importante para uma gestão escolar mais democrática e participativa. A autonomia e as consequências das ações também são questões centrais na prática da liderança escolar. Isso é enfatizado na fala do participante-estudante 4:

A gente vê muitos professores sempre, os estudantes também, a equipe gestora falando, não faz isso, não é bom que você atue dessa forma, o mundo lá fora vai te cobrar, ou é bom você ter a mudança de atitude aqui dentro, porque a gente já teve alguns casos aqui bem graves e não foi nada legal, e a minha sala começou a mudar bastante depois disso, mas ainda tem bastante a ser mudado.

A fala evidencia a importância de incentivar os estudantes a refletirem sobre as consequências de suas ações, promovendo um comportamento ético e responsável dentro e fora da escola. Além disso, a democracia e o processo de tomada de decisão são aspectos destacados pelo participante-estudante 1: “então, assim, todas as pautas dos alunos da assembleia, ela trouxe essa questão do convívio, principalmente do convívio nos espaços coletivos”.

Essa prática democrática de discutir temas levantados pelos estudantes em assembleia, equilibrando diálogo e autoridade, e respeitando a voz dos estudantes, enquanto prosseguia o processo decisório, demonstra a relevância da interação.

Outrossim, é possível identificar os princípios de autonomia, conscientização, participação e democracia que estão sendo incorporados na prática da liderança e gestão escolar, coadunando-se com as teorias de Leithwood, Jantzi e Steinbeck (1999) e de Bush (2021, 2022), que defendem que as lideranças escolares participativas devem emergir entre os próprios agentes escolares, sendo reconhecidas e apoiadas pela gestão escolar. Essas práticas são fundamentais para fortalecer lideranças participativas e promover uma gestão democrática, contribuindo para um ambiente escolar mais responsável e engajado, conforme evidenciado pelas ocorrências das palavras “escola”, “liderança” e “gestão” nas duas pesquisas dos autores.

Os resultados da pesquisa empírica de Rodrigues (2024) foram alcançados por meio de uma análise detalhada sobre a implementação do PEI em uma escola localizada no interior do Estado de São Paulo, com ênfase nas práticas de gestão escolar participativa, educação integral e protagonismo estudantil. A investigação utilizou uma abordagem qualitativa, combinando observações não participativas e entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e funcionários da escola, o que possibilitou uma visão abrangente e profunda sobre o impacto das lideranças distribuídas e da cultura escolar participativa.

Durante a análise das práticas de gestão escolar participativa, ficou claro que as lideranças distribuídas, tanto entre os professores

quanto entre os estudantes, desempenhavam um papel central na criação de um ambiente escolar mais colaborativo e democrático. A pesquisa identificou que essa estratégia de liderança contribuiu para a democratização das decisões educacionais, tornando a gestão mais inclusiva e envolvendo ativamente diferentes agentes escolares na tomada de decisões. A distribuição de responsabilidades, especialmente por meio da participação ativa de alunos, professores e funcionários, foi considerada uma abordagem eficaz para fortalecer a cultura de participação, refletindo os conceitos de conscientização crítica de Paulo Freire (1979). Segundo Freire, a reflexão crítica sobre a realidade escolar é um caminho importante para a transformação social. A análise dos dados revelou que essa prática contribuiu de forma significativa para o fortalecimento da cultura colaborativa, ao incluir as vozes de todos os membros da comunidade escolar.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a participação ativa dos estudantes em diversas atividades, como projetos, grêmios e clubes estudantis, foi essencial para o sucesso da gestão participativa. A constante interação e o envolvimento dos alunos em processos decisórios e atividades extracurriculares, como arte, esporte e projetos culturais, impactaram positivamente tanto o clima escolar quanto as práticas educacionais. A pesquisa mostrou que essa participação não apenas aprimorou o ambiente escolar, mas também contribuiu para o desenvolvimento de autonomia e de liderança nos estudantes. Isso está alinhado ao princípio de autonomia instituído por Barroso (1996), que reforça a importância da educação para a transformação da realidade escolar.

Esses achados foram interpretados à luz do referencial teórico, especialmente as ideias de Freire (1979) sobre dialogicidade e conscientização crítica, e de Nogueira (2011) sobre participação política e democratização dos espaços públicos (Toro, 2005). A análise dos dados coletados, por meio de entrevistas e observações, indicou que a prática de liderança compartilhada e o diálogo igualitário entre os diferentes segmentos da escola contribuíram diretamente para a criação de um ambiente educacional mais

democrático e participativo. A interação constante e o compartilhamento de responsabilidades entre gestores, professores e alunos foram elementos-chave para o fortalecimento dessa cultura escolar colaborativa.

Considerações finais

As pesquisas de Esposito (2023) e Rodrigues (2024) cumpriram com seus objetivos ao compreender as lideranças escolares atualmente no Brasil tanto do ponto de vista teórico como empírico, demonstrando como elas vêm sendo vistas pela academia e fomentadas nas escolas. Em ambos os campos, o horizonte parece ser a democratização das relações nas escolas e a busca pela elevação dos níveis de qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, desponta a concepção de liderança participativa, distribuída entre todos os segmentos, baseada na autonomia, participação e conscientização dos agentes, propiciando um ambiente democrático viabilizado por um diálogo igualitário em prol de uma justiça social.

Ao final, tanto a investigação de Esposito (2023) quanto a de Rodrigues (2024) corroboram a necessidade de futuras pesquisas que explorem a temática das lideranças escolares no Brasil, principalmente no que se refere à sua identificação, reconhecimento e fortalecimento em escolas públicas de educação básica.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. v. 70. São Paulo: Edições, 2011.

BARNI, Edí Marise; SILVA, Diego da. Importância da educação na realidade brasileira: como promover uma liderança democrática nas escolas? **Revista Meditatio**, v. 1, p. 166-178, 2022.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.

BOEING, Giovana Garcia Dassi. Conceito de gestão e de liderança aplicados ao cotidiano escolar. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 19, p. 82-92, 2022.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2010.

BUSH, Tony. **Gestão escolar e liderança dos diretores**: contextos internacionais e perspectivas de pesquisa. YouTube, 4. nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BFyFDaxUHL4&t=1705s>. Acesso em: 3 maio 2025.

BUSH, Tony. Teorias de liderança escolar. *In*: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar**: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil. Portugal: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022. Cap. 1. p. 11-22.

BUSH, Tony; NG, Yoon Mooi, Ashley. Distributed leadership and the Malaysia Education Blueprint: from prescription to partial school-based enactment in a highly centralized context. **Journal of Educational Administration**, v. 57, n. 3, p. 279-295, 2019.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **RBPAE**, v. 31, n. 1, p. 13-44, Jan./Abr. 2015.

CRESWELL, John Ward; CRESWELL, John David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

ESPOSITO, Ícaro Rodrigo. **Metaestudo sobre lideranças escolares no Brasil na perspectiva da gestão democrática de 2018 a 2022**.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18637>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2016a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2016b.

HALLINGER, Philip. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. **Journal of educational administration**, v. 49, n. 2, p. 125-142, 2011.

HALLINGER, Philip. The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders. **Journal of educational administration**, v. 30, n. 3, p. 35-48, 1992.

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

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris; STEINBACK, Rosanne. **Changing leadership for changing times**. Buckingham: Open University Press, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálýsis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. *In*: MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MARKS, Helen Marie; PRINTY, Suzan M. Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. **Educational administration quarterly**, v. 4, n. 4, p. 293-331, 2003.

MATOS, Ervânio Fernandes; CAPICOTTO, Adriana Dibbern; SILVA, Antonia Rafisa de Oliveira; SILVA, Claudia Kreuzberg da Silva; COSTA, Cruyff dos Santos; CRUZ, Edgar Caldeira da; SILVA, Shirley Mariano da; BERNARDO, Sueli Jorge da Silva. Liderança escolar no século XXI: desafios e estratégias na gestão de centros educacionais. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 4, p. e3948, 2024.

MURPHY, Joseph; HALLINGER, Philip. The principalship in an era of transformation. **Journal of Educational Administration**, v. 30, n. 3, p. 77-88, 1992.

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

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas. **Comunicações**, v. 26, n. 2, p. 37-55, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. 9. impressão. São Paulo: Ática, 2005. (Série Educação em Ação).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Esleide de Cássia. **Lideranças distribuídas em uma escola do programa de ensino integral do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/20776>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

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

SANTOS; Almir Paulo dos; PRSYBYCIEM, Moises Marques; BONEZ, Juliane. Desafios na gestão escolar: liderança em discussão. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. 1-16, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE n. 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral. 2005. Disponível em: <https://cpp.org.br/reorganizacao-curricular-do-ensino-fundamental-na-escola-de-tempo-integral/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensino integral: 1: caderno do gestor**. 1. ed. São Paulo: SEDUC, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2s/itebox/arquivos/documentos/342.pdf> Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, Maildes Fonseca da. **A liderança democrática mediando o processo gestor em uma escola de ensino fundamental na periferia de Salvador**: o caso da Escola AMAI PRO. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Área: Políticas e Gestão da Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2020.

SPILLANE, James P. **Distributed leadership**. São Francisco: Jossey-Bass, 2006.

TIAN, Meng; RISKU, Mika; COLLIN, Kaija. A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. **Educational Management Administration and Leadership**, v. 44, n. 1, p. 146-164, 2016.

TORO, José Bernardo. **A construção do público**: cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, 2019.

WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança Escolar**: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil. Brasília, DF: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>. Acesso em: 14 Fev. 2024.

WOODS, Philip Arthur. **Democratic leadership in education**. Londres: Sage, 2005.

Investigando as lideranças escolares: roteiros de entrevistas semiestruturadas e sua análise com uso do *software Alceste*

Marcelo Oda Yamazato

Renata Maria Moschen Nascente

Introdução

Este capítulo se refere a uma pesquisa sobre clima escolar e lideranças em duas escolas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI), que integra as investigações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (Deforges), fruto de uma parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Fundação Carlos Chagas (FCC).

A escolha desses contextos escolares específicos para o desenvolvimento da investigação relacionou-se à hipótese de que algumas das características do PEI poderiam contribuir para o aprimoramento do clima escolar, além de favorecer o fortalecimento de lideranças distribuídas em seus diferentes segmentos: equipe gestora, professores(as), funcionários(as), estudantes e suas famílias. Atinente à aferição do clima escolar nas duas escolas, foi utilizado o questionário do clima escolar (Vinha; Moraes; Moro, 2017), de maneira *on-line*, aplicado à equipe gestora, professores(as) e estudantes das duas escolas. No que diz respeito à identificação de lideranças, objeto específico deste texto, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Ambos os instrumentos foram complementados por observações dos participantes por cerca de seis meses em cada escola.

Para a compreensão da relevância dessa temática, devemos entender que, nos últimos dez anos, vem crescendo a demanda por educação integral em todo o Brasil. Esse movimento pode ser identificado na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), referente à ampliação da oferta de educação em tempo integral no país. Essa ampliação vem ocorrendo por meio da

criação de diferentes modelos de educação integral por estados e municípios. Desde 2012, São Paulo vem desenvolvendo o PEI, que conta atualmente com 2.314 escolas, espalhadas por 490 municípios, ofertando um total de 1.200.000 vagas (São Paulo, 2024).

Parente e Grund (2019) delinearão as características básicas desse programa: a) oferta dos componentes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e de conteúdos diversificados, nas áreas cultural, artística e esportiva; b) jornada integral de trabalho docente em sala de aula e em atividades coletivas; c) equipe de gestão expandida, contando com diretor, vice-diretor – que tem sob sua responsabilidade a mediação de conflitos –, coordenação pedagógica geral, coordenação pedagógica por área, contando ainda com o Gerente de Organização Escolar (GOE) para cuidar dos aspectos técnico-burocráticos da administração escolar; d) projeto de vida a ser elaborado por cada estudante, a fim de definir metas e prazos para seu desenvolvimento individual nos campos da educação e do trabalho; e) protagonismo juvenil, que estimula os estudantes a atuarem de maneira criativa, construtiva e solidária na solução de problemas na escola, na comunidade e na sociedade; f) clubes juvenis, concebidos, criados e organizados por estudantes, orientados pelos(as) professores(as) e pela direção; g) tutoria, que é o acompanhamento por parte de docentes e da equipe gestora de um grupo de estudantes, para auxiliar seu desenvolvimento escolar e orientar seu projeto de vida.

É necessário pontuar que a literatura internacional sobre lideranças escolares, nos últimos 20 anos, é ampla e bastante diversificada, ocupando cada vez mais o espaço da literatura dedicada à *school administration* e indicando que estas lideranças são um significativo fator para a elevação de níveis de aprendizagem dos estudantes (Simielli, 2022). Por outro lado, segundo Vieira e Vidal (2019), este tema vem sendo pouco desenvolvido no Brasil, em função de sua identificação com práticas gerencialistas de gestão escolar. No entanto, entendemos que as lideranças escolares podem se desenvolver voltadas à autonomia e à participação, de forma coletiva e dialogada (Woods,

2005). Elas ainda podem ser distribuídas nos diferentes segmentos, caracterizando-se como pedagógicas e transformacionais (Gumus *et al.*, 2018).

Com base em nossa revisão de literatura e em estudos recentes, como os de Esposito (2023) e Simielli (2022), vemos que as lideranças escolares, normalmente associadas à direção escolar e ainda pouco estudadas no Brasil, podem se configurar de maneira distribuída nos diversos segmentos escolares, podendo ser partilhadas e exercidas por seus diferentes agentes.

Desse modo, para identificar e caracterizar as lideranças distribuídas nas escolas participantes do estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com agentes de todos os segmentos de cada escola. As entrevistas foram analisadas pelo *software Analyse Lexicale Par Contexte d'un Ensemble de Segments de Text – Alceste*, um programa de análise de dados textuais que permite a realização de um estudo aprofundado das palavras e segmentos de textos ao fornecer classificações dos conteúdos baseadas em análises estatísticas e léxicas dos documentos.

Assim, o objetivo deste texto é descrever os processos de elaboração de roteiros e realização de entrevistas semiestruturadas, bem como apresentar as análises do material levantado, com especial atenção ao processamento de dados pelo *Alceste*. Para isso, iniciamos o capítulo explicitando teoricamente as formas de liderança que foram consideradas na elaboração dos roteiros das entrevistas, assim como seu processo de construção. Em seguida descrevemos as funcionalidades do *Alceste* e como a análise do material levantado nas entrevistas foi processado por esse *software*. Finalmente, apresentamos algumas considerações sobre os caminhos percorridos neste processo de levantamento e análise de dados.

Sobre lideranças escolares

Para a construção dos roteiros de entrevistas, nos fundamentamos nas literaturas nacional e internacional sobre

lideranças escolares, majoritariamente dominadas por produções de origem anglo-saxã.

Hallinger e Kovacevic (2021) caracterizam o período de 1960 a 1979 como a primeira geração de estudos sobre liderança educacional. Essa fase foi marcada pela busca por maior rigor científico no campo, em resposta à percepção de uma falta de fundamentação teórica e generalizações consistentes. A crença predominante era que a adoção de princípios empíricos e positivistas, comuns a outras disciplinas, permitiria a construção de uma teoria específica para a administração educacional, transmutada na concepção de liderança escolar/educacional (Greenfield, 2005; Oplatka, 2009; Hallinger; Kovacevic, 2021). Como afirmou Oplatka (2009), muitos(as) pesquisadores(as) acreditavam que o conhecimento produzido em outras áreas poderia ser diretamente aplicado ao campo da educação, sem a necessidade de adaptações significativas.

Os estudos sobre escolas eficazes, que investigaram as características de instituições com alto desempenho acadêmico, constituíram um marco fundamental para o desenvolvimento da pesquisa sobre lideranças escolares (Gumus *et al.*, 2018). Um dos principais achados desses estudos foi a correlação entre o sucesso escolar e a presença de lideranças fortes, isto é, que conseguiriam articular e implementar uma visão clara focada na aprendizagem, mobilizando a comunidade escolar em torno de objetivos compartilhados. Essa linha de pesquisa, que emergiu no contexto das reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990, deu origem a uma segunda geração de estudos sobre lideranças escolares (Hallinger; Kovacevic, 2021), que foi marcada pela ampliação do escopo das investigações, com o objetivo de compreender as formas e os impactos das lideranças nos processos de ensino-aprendizagem, além de abordar temas como equidade, gênero e justiça social.

Ao final da década de 1980, o número de pesquisas sobre lideranças escolares cresceu substancialmente, mormente caracterizadas pela diversidade de perspectivas teóricas e

metodológicas, com crescente atenção às questões sociais. Assim como outras áreas das ciências sociais, o campo de estudos sobre lideranças escolares foi sendo moldado de acordo com contextos históricos e culturais específicos. Essa característica, aliada à pluralidade de perspectivas, tornou este campo um espaço de disputa e tensão em relação às suas potenciais contribuições à administração das escolas. Como apontaram Heck e Hallinger (2005), a fragmentação deste campo, marcada pela variedade de abordagens, dificultou a integração dos resultados, gerando uma lacuna entre a produção acadêmica e as demandas práticas das escolas. A partir dos anos 1990, observou-se uma mudança de paradigma nessas pesquisas, com uma crescente preocupação com a justiça social, em contraposição ao foco anterior na melhoria das práticas educacionais. Paralelamente, as metodologias de pesquisa têm se diversificado, com um aumento significativo de estudos qualitativos e de natureza processual, que buscam compreender os contextos complexos da educação.

Gumus *et al.* (2018) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre lideranças escolares no período de 1980 a 2014, identificando os principais modelos de liderança abordados nas pesquisas. Embora a concepção de “modelos de liderança” tenha se consolidado a partir da década de 1980, os autores traçam uma trajetória histórica que remonta ao início do século XX. Inicialmente, sob a influência de teorias clássicas da administração, a liderança escolar era concebida como uma função gerencial, focada em aspectos organizacionais formais e legais. O líder era visto como um técnico responsável por coordenar tarefas e garantir o cumprimento de regras, com autoridade baseada na hierarquia burocrática. Esse modelo, que priorizava comportamentos observáveis e racionais, foi posteriormente criticado por sua visão limitada e tecnicista (Bush; Glover, 2014). Segundo Bush (2022, p. 13), a ênfase principal daquele modelo estava “não no propósito da educação, mas nos processos gerenciais e na execução de funções e tarefas de forma eficiente”. No entanto, como apontam esses autores, elementos desse modelo continuam relevantes para o exercício da liderança, especialmente

no que diz respeito à implementação de estratégias e à garantia de resultados. Com o surgimento da Escola das Relações Humanas¹, a pesquisa sobre lideranças escolares passou a considerar também as dimensões interpessoais, enfatizando a importância das habilidades de comunicação e relacionamento dos(as) agentes responsáveis pelas escolas.

A liderança instrucional foi um dos primeiros modelos a ser amplamente estudado no campo, surgindo por volta da década de 1960 e mantendo sua relevância até os dias de hoje. A liderança instrucional se constituiu em um modelo voltado ao papel das lideranças escolares na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Hallinger e Murphy (1985) definiram a liderança instrucional baseada em três componentes: a) definição da missão da escola, relacionado à definição e comunicação de objetivos; b) gestão do programa de ensino, que requer a supervisão e avaliação do ensino, coordenação do currículo e monitoramento do progresso dos estudantes; e c) a promoção de um clima escolar positivo, que se refere a esforços para proteger o tempo de ensino, para desenvolver ações de formação profissional, para encorajar professores(as) e estudantes e para manter uma alta visibilidade (no sentido de interagir e se fazer visto na escola), e para desenvolvimento e aplicação de padrões acadêmicos².

¹ A Escola das Relações Humanas foi um movimento teórico nos estudos sobre administração de empresas que surgiu no fim da década de 1920 como contraponto à abordagem mecanicista da Administração Científica. Tal movimento passou a enfatizar aspectos informais do trabalho, como a motivação e dinâmicas sociais, embora mantendo o foco na produtividade e eficiência.

² Na pesquisa que deu origem a este capítulo, o termo 'liderança pedagógica' é a tradução aproximada do original em inglês *instructional leadership*. Essa tradução corrobora a definição de Brazer e Bauer (2013), segundo a qual, a *instructional leadership* pode ser definida como o esforço para melhorar o ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil ao ensino médio, administrando-os de forma eficaz, enfrentando os desafios da diversidade. Para os autores, assim como para Costa, Figueiredo e Castanheira (2013) e Bush (2022), essa liderança abrange conhecimentos educacionais e pedagógicos dos currículos, além da compreensão crítica de contextos escolares.

Ainda na década de 1980, foi concebida uma forma de liderança denominada transacional, que tinha como foco as interações entre lideranças e outros(as) agentes escolares em torno de trocas, utilizando recompensas e punições conforme o desempenho. Segundo Bush (2022), um grupo de estudiosos(as) e dirigentes escolares consideravam que precisavam de certo nível de cooperação de integrantes dos outros segmentos para garantir uma gestão minimamente eficaz. Desse modo, as lideranças transacionais se utilizariam de incentivos externos e controles para atingir determinados objetivos.

Com base nas críticas às primeiras concepções escolares, foi elaborado um conjunto de teorias que propuseram uma distribuição mais ampla das responsabilidades de liderança nas escolas (Gumus *et al.*, 2018). Essa nova perspectiva se concretizou nos conceitos de lideranças transformacionais, distribuídas e participativas (também concebidas como democráticas). Sua premissa básica é que as lideranças nas escolas não devem se restringir à direção, em função de sua posição hierárquica. Segundo Bush e Glover (2014), alguns(mas) autores(as) concebem a liderança como uma propriedade emergente dos diversos segmentos, defendendo a distribuição de poder e não apenas a delegação de tarefas. Esse modelo, que tem sido amplamente adotado por pesquisadores(as) no século XXI, pressupõe que todos(as) os(as) agentes que compõem a escola podem exercer alguma liderança.

Gumus *et al.* (2018) identificam a liderança transformacional como um dos modelos mais estudados nas últimas três décadas. Surgida nos anos 1990, essa abordagem representou uma ruptura em relação a modelos tradicionais de liderança, caracterizados por relações hierárquicas em uma visão de cima para baixo. A liderança transformacional residiria na capacidade das lideranças de motivar e inspirar os(as) demais agentes, estimulando-os(as) a transcender seus interesses individuais em prol de objetivos comuns. Nesse sentido, a liderança é concebida como um fenômeno complexo e multifacetado, resultante da interação de diversos fatores. Bush e

Glover (2014) destacaram que a liderança transformacional valoriza o comprometimento e as capacidades dos(as) integrantes da equipe, estabelecendo uma relação direta entre esses fatores e o bom andamento das escolas do ponto de vista organizacional. Assim, lideranças transformacionais são aquelas que conseguem construir uma visão compartilhada e mobilizar outros(as) agentes em torno de objetivos educacionais comuns.

Embora a liderança transformacional seja amplamente valorizada, ela também tem sido alvo de críticas. Alguns autores (Hoyle; Wallace, 2005; Alvesson; Spicer, 2012; Bush; Glover, 2014) argumentam que esse modelo pode ser utilizado de forma manipulativa, exigindo dos(as) professores uma adesão incondicional aos valores das lideranças. Além disso, a ênfase na figura heroica da direção pode obscurecer a importância da liderança distribuída. Outro ponto crítico é a suposição de que diferentes agentes compartilham os mesmos valores e objetivos, o que pode levar à negação de conflitos e divergências. Dessa maneira, é fundamental questionar quais valores movem as lideranças em curso nas escolas e se esses valores são congruentes às necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Nos Estados Unidos e no Reino Unido, desde os anos 1990, a ideia de liderança distribuída tem estimulado pesquisas que buscam compreender como professores(as) podem contribuir para a gestão escolar. Essa abordagem baseia-se na premissa de que a liderança é uma agência distribuída, ou seja, que os(as) professores(as) podem exercer suas lideranças quando participam ativamente das decisões, contribuem para o desenvolvimento profissional de colegas, compartilham suas experiências e geram novas ideias para a escola. Para além do segmento dos professores, Woods (2005) concebeu a possibilidade de que outros agentes, tais como estudantes, funcionários(as) e integrantes da comunidade escolar podem também exercer papéis de liderança, tanto delegados por instâncias superiores – por exemplo, pela equipe gestora –, como também emergentes das interações entre as

lideranças existentes, os(as) outros(as) agentes e os contextos específicos de cada escola.

Os modelos de liderança pedagógica, transformacional, distribuída e participativa oferecem diferentes perspectivas sobre como as lideranças escolares podem influenciar positivamente o ambiente escolar e o desempenho dos(as) estudantes. Cada modelo tem suas próprias características e ênfases, mas todos compartilham o objetivo comum de melhorar a qualidade da educação e promover ambientes escolares propícios às aprendizagens dos(as) alunos(as).

Em seguida, passamos a descrever o processo de construção dos roteiros para as entrevistas.

Elaboração dos roteiros e realização das entrevistas

Com base nesses modelos de liderança, estruturamos as questões-guia das entrevistas semiestruturadas, lembrando que a principal característica deste instrumento é, por meio de questões relativamente amplas, oferecer aos(as) respondentes possibilidades de discorrer sobre os temas abordados, sem deixar que se desviem muito dos assuntos a serem trabalhados (Bogdan; Biklen, 1994).

Assim, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora – composta por um diretor, dois vice-diretores, um professor coordenador geral (PCG) e três professores coordenadores de área (PCA) –, corpo docente, funcionários(as), estudantes e seus familiares. Por tratar de segmentos diversos, as entrevistas semiestruturadas nos permitiram “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 135).

Foram construídos cinco roteiros semelhantes para cada um dos segmentos, que se diferenciaram em função de suas especificidades, tendo sido elaborados coletivamente pelos(as) integrantes do Deforges. Os roteiros foram organizados por temas ou objetivos para as questões-guias, que foram divididas em “questões geradoras” e “questões de aprofundamento”. Por exemplo, a questão geradora “4. Fale como as pessoas participam

da vida escolar” abordou o tema da participação na escola; porém, caso a resposta do entrevistado não fosse detalhada o suficiente, poderíamos explorá-lo mais com questões de aprofundamento, como a “4.1 De que forma e em que nível professores(as), estudantes, famílias e funcionários(as) participam da vida nesta escola, para além das atividades prescritas a cada uma dessas funções? E você, como participa?”.

Os roteiros foram testados previamente, tendo sido respondidos por professores(as), estudantes e gestores(as) de escolas não envolvidas no estudo. Esse procedimento foi necessário para checar a congruência deles com os objetivos da pesquisa, a possível duração da entrevista, e, ainda, se havia erros/equívocos/problemas que poderiam atrapalhar seu desenvolvimento, e, conseqüentemente, influenciar negativamente o levantamento dos dados desejados.

Após a análise dos resultados dessa fase de testagem, os(as) pesquisadores(as) do Deforges discutiram os principais problemas a serem sanados e editaram os roteiros, criando suas versões finais. Na sequência, os roteiros finalizados foram impressos e utilizados nas entrevistas, realizadas de forma presencial nas escolas, gravadas por meio de um aplicativo em celular e transcritas manualmente.

O Quadro 1, a seguir, consiste no roteiro de entrevista destinado aos(às) professores(as) das escolas estudadas. Escolhemos este roteiro em relação aos outros em função da centralidade do papel dos professores nas principais vertentes de lideranças trabalhadas em nosso estudo, pedagógica, distribuída, transformacional e participativa (que se caracteriza no roteiro nas dimensões da autonomia, da participação e da liderança compartilhada).

Quadro 1: Roteiro de entrevista para os(as) professores(as).

Objetivos	Questões-guia das entrevistas
Contextualização	1. Fale um pouco da sua trajetória pessoal e profissional até iniciar suas atividades nesta escola.
Percepção do clima escolar	2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que você mais gosta nela? O que você menos gosta nela?
Visão do PEI	3. Você já trabalhava aqui quando a escola se tornou uma PEI? O que mudou? Você gostou das mudanças? O que você mais gosta e menos gosta neste programa?
Participação	4. Vocês (professores(as)) e os outros agentes se sentem confortáveis e/ou seguros de participar e expressar opiniões? Como você percebe os níveis de participação das famílias, dos(as) estudantes, dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as) nesta escola?
	5. Como os(as) professores(as) participam da vida nesta escola, para além das atividades de sala de aula?
	6. Você participa de alguma atividade de participação extra, isto é, que não é da sua obrigação? Do que mais você participa nesta escola?
	7. Descreva suas participações nesta escola, as formais e as informais.
	8. A escola promove reuniões gerais, tipo assembleias, com representação de todos os segmentos?
Autonomia (relativa)	9. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	10. Além dos conteúdos específicos da sua área, o que você ensina e aprende nesta escola? A equipe escolar, de maneira geral, está aberta a novas e constantes aprendizagens?
	11. O que você faz para que os(as) estudantes aprendam mais e melhor? Você dialoga com eles(as) e demais agentes escolares sobre suas aulas e aprendizagens que nelas ocorrem?
	12. Você saberia definir situações que a equipe gestora, funcionários(as) e estudantes aprendem com os professores, para além do ensino nas salas de aula?
	13. Qual o seu papel em relação ao currículo da sua disciplina específica e o praticado de maneira geral nesta escola? Há espaço/condições para adaptações/adequações/mudanças?

	14. Como vocês lidam com o currículo no grupo de professores que compõem sua área específica? Qual é o papel do(a) professor(a) coordenador(a) de área nesse processo?
	15. Como a equipe docente desta escola trabalha o currículo? As diferentes áreas “conversam entre si”? Quais os papéis dos(as) coordenadores(as) de área e do(a) coordenador(a) geral nesse processo?
Liderança compartilhada e/ou individual	16. Quem exerce autoridade na escola? Em quais situações?
	17. Descreva o processo de tomada de decisões nesta escola.
	18. Como você representa seus(suas) colegas nos conselhos e/ou informalmente? Você conversa com eles(elas) antes e/ou depois das reuniões?
	19. Eles(as) compartilham ideias com você, o que deve dizer e/ou fazer quando os(as) representam?
	20. A equipe gestora consulta vocês quando tem que decidir alguma coisa? Compartilha necessidades, problemas e encaminhamentos com vocês? Como?
Liderança distribuída	21. Há diálogo igualitário nesta escola nos e entre os diferentes segmentos?
	22. Quando você participa de alguma atividade coletiva na escola, como você percebe essa participação, no mesmo nível de outras pessoas, de outros segmentos? Ou os níveis de aceitação das opiniões e sugestões são diferentes?
	23. Para você qual é a diferença entre protagonismo e liderança?
	24. Todos(as) têm oportunidade de serem lideranças nesta escola? Você tem vontade (própria) de liderar seus colegas em alguma atividade/colegiado específico?
Liderança transacional	25. Há negociações nesta escola? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	26. Você acha que a escola tem mudado nos últimos tempos? São mudanças pequenas, tímidas ou mais significativas? Você acha que essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	27. Analise a frase “a educação transforma pessoas que transformam o mundo”. Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	28. Como a escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura?

	29. A participação dos(as) estudantes em clubes, grêmio e de atividades de projeto de vida e de protagonismo juvenil tem influenciado a vida deles fora da escola? Como você os(as) vê no futuro, nos planos social, pessoal e profissional? Que tipo de cidadão(cidadã) você gostaria que eles(elas) se tornassem?
Indicação de lideranças na escola	30. Quais são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

Fonte: elaborado pelos(as) autores(as)

A análise desse roteiro revela que, na primeira questão, buscamos conhecer a trajetória profissional dos(as) respondentes como forma de atribuir sentido às respostas por eles(as) dadas às questões subsequentes, em uma perspectiva dual, na qual agente e estrutura estão em permanente interação (Giddens, 2003).

Na segunda, tentamos levantar alguns dados qualitativos sobre o clima escolar, pois os que havíamos obtido por meio dos questionários eram quantitativos. Além disso, nossa pesquisa teve como um de seus pressupostos as relações intrínsecas entre clima escolar e lideranças distribuídas e participativas. Outrossim, em um roteiro exploratório sobre lideranças escolares não poderia faltar alguma questão sobre o clima.

A terceira questão destinou-se a conhecer as visões dos(as) professores(as) sobre o PEI e as mudanças que vinha sofrendo ao longo dos anos, informações essenciais para que pudéssemos sondar o programa “por dentro”, em ação. Isso porque nossa hipótese era de que algumas de suas características poderiam colaborar com o aprimoramento do clima escolar e com a emergência e fortalecimento de lideranças, principalmente entre professores(as) e estudantes.

As perguntas subsequentes tratam das diferentes vertentes de lideranças, aprofundando esses temas por meio das experiências vividas, percepções, sentimentos e opiniões dos(as) respondentes. Além disso, tentamos captar as práticas de liderança exercidas nas escolas, focalizando principalmente a participação e a autonomia.

Mais detalhadamente, sobre a liderança pedagógica, abordamos as relações com o currículo, as formas de trabalho docente e da equipe gestora e processos de ensino e aprendizagem profissionais, cotidianos e não curriculares. Sobre a liderança distribuída, tratamos da identificação de autoridades, processos de tomada de decisões, compartilhamento de problemas e encaminhamentos, trajetória profissional, percepções sobre diálogo na escola, segurança de participação e formas de identificação de lideranças na escola. A liderança transformacional foi tratada pela percepção de mudanças ocorridas na escola, do ensino praticado, da formação dos(as) estudantes e de suas participações em atividades de protagonismo juvenil.

Por fim, indagamos sobre quem eram suas referências de lideranças na escola, instando os(as) respondentes a indicarem agentes que seriam exemplos de lideranças naquele contexto

A próxima seção se constitui em uma caracterização do *software Alceste*.

As funcionalidades do *Alceste*

Para a análise dos dados qualitativos provenientes das entrevistas, optamos pelo *software Alceste*. Trata-se de um programa de análise de dados textuais, de origem francesa, desenvolvido por Max Reinert na década de 1970 e introduzido no Brasil na década de 1990 (Sousa *et al.*, 2009). O *Alceste* realiza análises lexicais aprofundadas de textos, agrupando palavras em classes semânticas com base em critérios estatísticos e lexicais. Essa ferramenta possibilita identificar padrões e temas recorrentes em textos, contribuindo para uma interpretação mais profunda das representações sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Conforme Lima (2008, p. 89), o *software* permite explorar as “ressonâncias de sentido” que se estabelecem entre os termos co-ocorrentes nos textos, revelando as estruturas discursivas subjacentes.

O processamento de dados no *Alceste* envolve a redução das palavras a suas raízes lexicais, o que permite agrupar termos semanticamente relacionados. Por exemplo, a raiz “particip” engloba diversas formas verbais como “participar”, “participação”, etc. O *software* gera um dicionário de termos reduzidos, indicando a frequência de cada termo em cada classe e o valor de qui-quadrado (χ^2) associado. O valor de χ^2 mede a significância estatística de um termo em uma determinada classe, de tal modo que valores mais elevados indicam maior relevância. Além disso, o *Alceste* identifica as “ausências significativas”, ou seja, termos que, por sua baixa frequência em uma classe, contribuem para diferenciá-la das demais.

O *Alceste* opera com diferentes níveis de análise textual. As Unidades de Contexto Inicial (UCI) correspondem ao *corpus* de estudo, definido pelo pesquisador (e.g., entrevistas, capítulos de livros). Em nossa pesquisa, cada entrevista constitui uma UCI. A partir das UCIs, o *software* segmenta o texto em Unidades de Contexto Elementares (UCE), que são frases dimensionadas pelo programa. Conforme Sousa *et al.* (2009), a associação das palavras às UCEs permite a construção das matrizes para a classificação. O resultado desse processo são as classes, que agrupam UCEs com vocabulário similar e representam categorias temáticas emergentes do *corpus*. Tanto palavras quanto UCEs possuem um valor de qui-quadrado (χ^2) que indica a força de sua associação com a classe.

O processamento de dados no *Alceste* ocorre em quatro etapas. Inicialmente, o *corpus* textual é segmentado em UCEs e as palavras são reduzidas a suas raízes lexicais, gerando um dicionário de termos. Em seguida, o *software* calcula matrizes que relacionam as UCEs às formas reduzidas, permitindo a construção de classificações hierárquicas descendentes (CHD). A terceira etapa consiste na descrição das classes, caracterizadas por seu vocabulário específico e UCEs representativas. Por fim, são realizados cálculos complementares para identificar as UCEs mais relevantes em cada classe, além de outras análises exploratórias.

O *Alceste* gera dois tipos de dendrogramas³ para auxiliar na interpretação dos resultados: um para a classificação hierárquica das classes e outro para a hierarquização do vocabulário dentro de cada classe. Além disso, o *software* produz um gráfico de análise fatorial de correspondência que visualiza, em um plano cartesiano, as relações entre as classes e o vocabulário, facilitando a identificação de padrões e associações.

Para uma análise mais detalhada dos resultados do *Alceste*, os dados de cada classe foram organizados em planilhas eletrônicas e documentos de texto. Foram selecionadas as palavras com valor de qui-quadrado (χ^2) superior a 10 (ou 5 em casos excepcionais) e as ausências significativas ($\chi^2 < -5$). As unidades textuais de cada classe também foram tabuladas, juntamente com seus respectivos valores de χ^2 . Essa organização sistemática facilitou a identificação de padrões e a interpretação dos resultados.

A análise de cada classe centrou-se no estudo detalhado de seu vocabulário, considerando a relevância dos termos (identificados pelos valores de qui-quadrado), suas formas completas, frequência, classe gramatical e conjugação. As unidades textuais associadas a cada classe proporcionaram um contexto mais rico para a interpretação dos temas emergentes. A análise dos dendrogramas de classificação hierárquica ascendente permitiu uma compreensão mais profunda das relações semânticas entre os termos dentro de cada classe. Além disso, o conhecimento prévio do *corpus* das entrevistas foi fundamental para a interpretação dos resultados gerados pelo *Alceste*.

³ Um dendrograma é um gráfico que organiza os dados num formato de agrupamento hierárquico, para representar a relação entre diferentes grupos ou *clusters* de dados, mostrando como os textos ou palavras se agrupam com base em suas similaridades um para a classificação hierárquica das classes e outro para a hierarquização do vocabulário dentro de cada classe.

sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes e famílias da comunidade em que viviam. A Classe 4 apresentou as percepções sobre as mudanças que o PEI promoveu na escola em questões de espaço físico, adaptação às novas dinâmicas e a participação das famílias. Vemos no dendrograma (Gráfico 1) que a Classe 3 se relaciona diretamente com a Classe 4, e que as duas se ligam logo em seguida com a Classe 2. Nesse sentido, podemos inferir que o PEI trouxe mudanças positivas e novos desafios à escola e que há a percepção de que a escola tem o potencial de ser um local transformador para a vida dos jovens dos bairros atendidos. E este entendimento perpassa a discussão da Classe 2, sobre o contexto pedagógico e trabalho docente, uma vez que se trata de uma escola pública de educação básica.

A Classe 5 fez referência aos processos de tomada de decisão, à participação neles, à gestão e autoridade na escola. Estreitamente relacionada a esta classe está a Classe 6, que tratou das percepções sobre liderança e protagonismo. Ambas têm grande relação com a estrutura hierárquica da escola, pois esta é uma orientação para os sujeitos sobre quem são as lideranças e como são tomadas as decisões. Observamos que as referências de liderança na escola concentram-se na diretora, vice-diretores, coordenadores e uma funcionária, mas também há menções de alunos, o que nos indica que há um reconhecimento de lideranças distribuídas pelos segmentos da escola. Assim, obtivemos:

Classe 1 - Trajetória profissional;

Classe 2 - Contexto pedagógico;

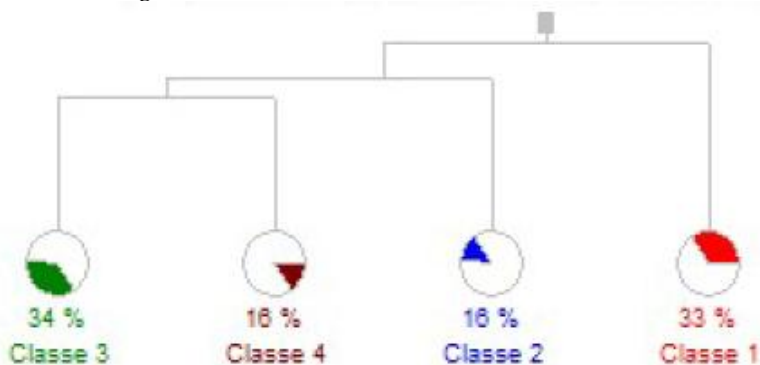
Classe 3 - Escola transformadora;

Classe 4 – Mudanças do PEI;

Classe 5 - Gestão, organização e participação na escola;

Classe 6 - Liderança e protagonismo.

Gráfico 2: Dendrograma de classificação descendente Escola B.



Fonte: elaboração própria.

Na Escola B, o resultado da análise das entrevistas pelo *Alceste* retornou quatro classes estáveis de discurso. Vemos pelo dendrograma de classes (Gráfico 2), que a Classe 1 é mais independente das outras três, ao tempo que as Classes 3 e 4 se conectam primeiro, para, em seguida, estreitar relação com a Classe 2. A Classe 1 trata da gestão, organização e participação na escola, com enfoque na sua rotina, funcionamento e oportunidades de participação. Também explica processos e planejamentos ligados às funções da equipe gestora com destaque para reuniões e alinhamentos dentro da organização escolar.

A Classe 2 se refere à liderança e autoridade na escola, pela qual observamos que as principais referências são a diretora e a PCG, ambas caracterizadas por sua dedicação, respeito e boas relações com todos(as). Relacionada à Classe 2 está a Classe 3, que trata da escola como um espaço com potencial de transformar a vida dos alunos, tendo a educação como alicerce para isso. Nesse sentido, aborda desafios e potencialidades do trabalho docente e gestor, além da satisfação e frustração inerentes a essas funções. A Classe 4 discute o contexto pedagógico, fundamentado no protagonismo juvenil como um dinamizador das aprendizagens. Por um viés da equipe gestora, vemos que essa classe tem uma maior ênfase em planejamentos e orientações que na prática

docente em sala de aula, embora a ótica docente também esteja presente no tocante ao currículo e demandas do sistema educacional. Assim, obtivemos:

Classe 1 - Gestão, organização e participação na escola;

Classe 2 - Liderança e autoridade;

Classe 3 - Escola transformadora;

Classe 4 - Contexto pedagógico e protagonismo juvenil.

As classes identificadas apontam temas trabalhados nos roteiros de entrevistas e abordaram conceitos dos modelos de lideranças nos quais nos embasamos, sugerindo uma realização em conformidade com o esperado. Além disso, o conjunto de transcrições produzido nas escolas nos permitiu uma compreensão mais holística delas, pelo prisma dos(as) seus(suas) agentes. A articulação dos temas recorrentes em ambas as unidades de ensino também nos oportunizou uma maior riqueza de perspectivas sobre os conceitos tratados.

Por fim, destacamos uma dificuldade na análise dos dados proveniente do processo de entrevista semiestruturada. Alguns entrevistados tinham maior disposição para falar e desenvolver seus raciocínios, o que foi tido como algo positivo durante o procedimento; entretanto, na análise do *corpus* de dados pelo *Alceste*, tais entrevistas, por terem mais conteúdo, se destacaram mais na construção das classes emergentes. Isto é, a identificação de classes estáveis de discurso, por vezes, concentrava-se em entrevistas individuais. Dessa forma, destaca-se a importância de um maior controle e/ou padronização no processo das entrevistas, para que o *corpus* de dados possa ter mais uniformidade.

Conclusão

As entrevistas semiestruturadas realizadas permitiram uma análise aprofundada das perspectivas individuais, bem como uma ampla compreensão das percepções dos diferentes segmentos e

escolas investigadas. Ao abordar as percepções dos sujeitos sobre o PEI, a participação na escola, o clima escolar e as lideranças, foi possível obter um prisma multifacetado de análise baseado nas experiências cotidianas daqueles que vivenciavam as realidades das escolas pesquisadas.

As entrevistas foram processadas pelo *Alceste*, que retornou relatórios com os resultados da análise textual apresentando classes de discursos estáveis a partir do *corpus* de dados. Para cada classe, realizamos uma análise com base em: vocabulário, que aponta as palavras mais e menos relevantes; no gráfico da classificação hierárquica ascendente de termos, que apresenta as relações mais comuns entre os termos; e nas unidades de contexto, que trazem trechos das entrevistas que contextualizam assuntos da classe. Por meio deste estudo, tem sido possível tematizar as classes, identificando as percepções dos entrevistados a respeito de assuntos estáveis nas falas dos(as) diversos(as) agentes.

Com a análise dos relatórios, pudemos nos aprofundar nas percepções dos(as) entrevistados(as) sobre a escola e integrar pontos de vistas diversos sobre os temas tratados. Ademais, dentro deste contexto, foi possível identificar os sujeitos mais referenciados nas entrevistas e as características associadas a eles e às lideranças em geral nas escolas.

Nesse sentido, o *software Alceste* foi de grande relevância em nossa investigação, por identificar, com base nas configurações lexicais, classes nas transcrições que têm contribuído para a interpretação de temas manifestados pelos(as) agentes de forma coletiva e consistente. Apesar disso, há de se destacar a importância de manter o controle das entrevistas no decorrer de suas realizações, para que todas sejam relativamente uniformes, caso contrário, os dados fornecidos pelas transcrições de algumas delas podem se destacar mais que os fornecidos por outras.

Estando na fase final de desenvolvimento da investigação que deu origem a este texto, esperamos que o recorte apresentado beneficie tanto pesquisadores(as) interessados(as) na temática das lideranças escolares como também aqueles(as) interessados(as) na

elaboração de roteiros para entrevistas semiestruturadas, assim como no uso do *Alceste* para a análise de dados textuais.

Referências

ALVESSON, Mats; SPICER, André. Critical leadership studies: the case for critical performativity. **Human relations**, v. 65, n. 3, p. 367-390, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: abr. 2024.

BRAZER, S. David; BAUER, Scott C. Preparing instructional leaders: a model. **Educational administration quarterly**, v. 49, n. 4, p. 645-684, 2013.

BUSH, Tony. Teorias de liderança escolar. In: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar**: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil. Lisboa: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022. Cap. 1. p. 11-22.

BUSH, Tony; GLOVER, Derek. School leadership models: What do we know? **School Leadership & Management**, v. 34, n. 5, p. 553-571, 2014.

COSTA, Jorge Adelino; FIGUEIREDO, Sandra; CASTANHEIRA, Patrícia. Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 13, p. 83-105, 2013.

ESPOSITO, Ícaro Rodrigo. **Metaestudo sobre lideranças escolares no Brasil na perspectiva da gestão democrática de 2018 a 2022**.

2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREENFIELD, Thomas; RIBBINS, Peter (ed.). **Greenfield on educational administration: towards a humane craft**. Londres: Routledge, 2005.

GUMUS, Sedat; BELLIBAS, Mehmet Sukru; ESEN, Murat; GUMUS, Emine. A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 46, n. 1, p. 25-48, 2018.

HALLINGER, Philip; KOVAČEVIĆ, Jasna. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: a longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 49, n. 1, p. 5-30, 2021.

HALLINGER, Philip; MURPHY, Joseph. Assessing the instructional management behavior of principals. **The elementary school journal**, v. 86, n. 2, p. 217-247, 1985.

HECK, Ronald H.; HALLINGER, Philip. The study of educational leadership and management: where does the field stand today? **Educational Management Administration & Leadership**, v. 33, n. 2, p. 229-244, 2005.

HOYLE, Erik; WALLACE, Mike. **Educational leadership: ambiguity, professionals, and managerialism**. Londres: Sage, 2005.

LIMA, Laura Câmara. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. **Revista de Educação Pública**, v. 17, n. 33, p. 83-97, 2008.

OECD. **School leadership for learning: Insights from TALIS 2013**. 2016.

OPLATKA, Izhar. The field of educational administration: a historical overview of scholarly attempts to recognize

epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. **Journal of Educational Administration**, v. 47, n. 1, p. 8-35, 2009.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas. **Comunicações**, v. 26, n. 2, p. 37-55, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Programa de Ensino Integral**. Página inicial. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SIMIELLI, Lara. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e08984, 2022.

SOUSA, Evie dos Santos de; RODRIGUES, Márcio Alexandre dos Santos; ROCHA, Francisco Eduardo de Castro; MARTINS, Cíntia Ribeiro. **Guia de utilização do software Alceste**: uma ferramenta de análise lexical aplicada à interpretação de discursos de atores na agricultura. Planaltina: Embrapa Cerrados, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2019.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, A. de; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, v. 1, 2017.

WOODS, Philip Arthur. **Democratic Leadership in Education**. Londres: Sage Publications, 2005.

O que faz com que de uma escola de tempo integral ofereça educação integral? Gestão, liderança e clima escolar

Fabício Sebastiani Meccheri

Introdução

Este capítulo surgiu de um interesse e inquietações baseados em percepções e observações sobre a educação integral em uma escola de tempo integral. Entendemos que se trata de um tema relevante no que se refere à educação escolar, principalmente considerando os desafios de se equilibrar o enriquecimento da matriz integral com as atividades propostas, sempre buscando alguma elevação nos níveis de aprendizagem dos estudantes. Além disso, essa discussão envolve compreender uma proposta de educação integral que potencialize a própria formação humana, que passa pela gestão, pela liderança e pelo clima escolar.

Desse modo, o objetivo deste capítulo é discutir o papel da gestão escolar, da liderança e do clima escolar na oferta de uma educação integral, que vai bastante além da simples ampliação da jornada escolar por meio da oferta de escolarização em tempo integral. O objetivo deste texto refere-se, assim, a identificar o papel e a importância da gestão, da liderança e do clima escolar na oferta de uma educação inclusiva, humanizadora e transformadora voltada ao respeito incondicional aos direitos humanos.

Com esse problema proposto, é preciso construir o entendimento do que seja uma educação integral ofertada em tempo integral, mapeando os principais acontecimentos históricos e experiências sobre esse tipo de escolarização no sistema educacional brasileiro.

Educação Integral e Escola de Tempo Integral

As escolas de tempo integral têm sido estudadas pela academia, principalmente pela sua disseminação tanto nos sistemas públicos como privados de ensino. Entre outras justificativas, esses programas têm sido pensados para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes nas escolas. Assim, como a educação é um processo transformador e mutável ao longo do tempo, se faz necessário a ampliação dos conhecimentos que assegurem a igualdade de possibilidades para todos, independentemente do contexto social em que estão inseridos.

Ao buscar “Educação Integral em Tempo Integral” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 992 resultados, abrangendo o período de 1988 a 2019: 647 dissertações de mestrado e 179 teses de doutorado. As buscas foram realizadas para mapear a produção acadêmica e identificar as principais abordagens sobre o tema. Com esse levantamento foi possível desenvolver critérios de seleção que permitiram filtrar os estudos mais relevantes e aprofundar a sua análise, tanto neste trabalho, quanto em pesquisas futuras.

O mais interessante desse levantamento bibliográfico foi a compreensão de que as discussões sobre educação integral não são recentes no Brasil, tendo Anísio Teixeira e os pioneiros da educação como iniciadores de reflexões sobre essa possibilidade de educação escolar, ainda na primeira metade do século passado.

O início da educação integral brasileira começa com a chegada dos jesuítas, para atender a elite, sendo caracterizado pelos internatos (Sostisso; Luft, 2018). Durante a República, colégios confessionais e laicos mantiveram o *status quo*, favorecendo uma minoria da população. No entanto, com o processo acelerado de industrialização e urbanização, surgiu a necessidade de formar uma escola em um turno único, ainda voltada para as elites, com atividades no contraturno garantindo uma formação integral, que visava não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o

cultivo de competências culturais, físicas, sociais e éticas, promovendo uma educação mais abrangente e humanizadora.

Do outro lado, as escolas públicas, atendendo ao princípio da universalização da educação básica instituído pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), têm ofertado tanto o ensino fundamental como o médio em meio período por dia. No ensino médio, especificamente, muito deste ensino vem sendo oferecido, nas últimas décadas, no período noturno, uma vez que boa parte dos estudantes, a partir dos quatorze anos, se vê obrigada a ingressar no mercado de trabalho.

Destaca-se ainda que, ao longo da história, diferentes iniciativas foram feitas para atender as classes populares, surgindo as escolas técnicas industriais e/ou agrícolas, com carga horária variável de 36 a 44 horas semanais. O grande problema desse sistema era que o acesso se dava por meio de processos seletivos, os quais afastavam os jovens das classes populares, favorecendo o acesso para aqueles de classe média. De forma geral, essas escolas passaram longe de atender o público que, formalmente, tinham como objetivo (Cunha, 1986).

Esses processos de formação contribuíram para as transformações das escolas de tempo integral no Brasil. Anísio Teixeira, na década de 1950, propôs às escolas-parque baseadas nos princípios da Escola Nova, enquanto, na década de 1960, surgiram as escolas vocacionais e de aplicação no Estado de São Paulo. Durante a ditadura militar (1964-1984), a discussão sobre a educação integral foi interrompida, retomando relevância com a redemocratização na década de 1980, quando Darcy Ribeiro implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, vistos como uma tentativa de romper com a miséria intergeracional (Saviani, 2008; Teixeira, 1997). Contudo, essas escolas não mantiveram o funcionamento idealizado. Já na década de 2000, experiências como a dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo, o Bairro-Escola em Nova Iguaçu e a Escola Integrada em Belo Horizonte trouxeram novas

propostas, mas sem abrangência nacional e com uma abordagem tímida na legislação (Castanho; Mancini, 2016; Moll, 2012).

Dessa maneira, chegamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que, em sua introdução, define a educação integral como um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC assume um compromisso voltado para o desenvolvimento e formação de um ser humano global, considerando dimensões intelectuais, físicas, afetivas, sociais, éticas, morais e simbólicas. Embora o documento seja apresentado como resultado de um extenso processo de elaboração e homologação (Oliveira, 2019) – envolvendo gestores, especialistas, professores, instituições e representantes da sociedade civil, e sustentado por audiências públicas, consultas e debates – há produções que questionam a real representatividade desses encontros.

Estudos como o de Dourado e Siqueira (2019) apontam que, apesar da retórica de inclusão na elaboração da BNCC (Brasil, 2018), as vozes de professores e estudantes foram frequentemente marginalizadas, evidenciando que o consenso proclamado pode não ter capturado a complexidade dos anseios da sociedade. Os autores sugerem que, por trás do discurso de união, existem mecanismos centralizadores que direcionam a política curricular de acordo com interesses específicos, contribuindo para uma gestão do currículo que favorece determinadas agendas em detrimento de outras. Ademais, esse processo ocorreu em um contexto socioeconômico e político marcado por crises econômicas e acentuada polarização, o que intensificou os debates sobre a necessidade de uma base curricular que promovesse equidade e qualidade educacional, sem descuidar as exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, ao assumir o compromisso com a educação integral, a BNCC propõe romper com uma visão reducionista e fragmentada do conhecimento, ao mesmo tempo em que enfrenta críticas acerca de sua efetividade em representar todos os segmentos da sociedade. Ao fazer isso, a BNCC indica que a “escola” se torna um espaço de aprendizagem e de promoção de

uma democracia inclusiva, eliminando a discriminação e o preconceito, além de fortalecer o respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018).

Morin (2015) destaca que a prática pedagógica deve ser permeada por um pensamento complexo, que reconheça e valorize o outro, rompendo com abordagens fragmentadas e reducionistas. Ademais, embora a BNCC aborde gêneros textuais na disciplina de Língua Portuguesa, ela também propõe uma reflexão mais ampla acerca das relações e identidades de gênero, integrando essas discussões de forma interdisciplinar ao currículo. Essa perspectiva visa não apenas a formação de competências linguísticas, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica e inclusiva frente às demandas contemporâneas de equidade e diversidade na sociedade.

Estamos, no momento, observando que a legislação e as políticas educacionais estão sendo desenvolvidas para reconhecer a educação integral como uma possibilidade, tentando romper com a perspectiva reprodutivista do conhecimento, fragmentado em disciplinas, com um ensino desconectado da realidade do estudante, desarticulado e insuficiente. Essa leitura nos leva a uma ressignificação do currículo, que deve incluir os estudantes como sujeitos de saberes.

Nessa perspectiva é que se torna possível uma melhor compreensão sobre os desafios da escola em tempo integral, de forma que é importante se pensar qual é a educação buscada e, não somente, pensar em uma educação integral como uma forma de luta social (Paro, 2009). Em resumo, não se justifica uma ampliação da jornada escolar sem que este tempo seja preenchido com atividades que realmente proporcionem avanços nas aprendizagens dos estudantes.

Esse pressuposto foi corroborado pela pesquisa realizada em bases de dados, evidenciando que o termo “educação integral” muitas vezes se confunde com a questão do tempo: tempo integral, que também está conectado com ideia de tempo para o cuidado. Isso mostra a necessidade do cuidado no que diz respeito à

escolarização de crianças da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental.

Nesse contexto, frequentemente, mães que trabalham fora de casa e que são, por vezes, sozinhas, para garantir o sustento da casa, acabam por colocar em segundo plano a educação dos filhos (Hirata; Kergoat, 2007). Por conseguinte, as vagas para as crianças em escolas de tempo integral constituem em uma solução para os problemas sociais das famílias, ficando a educação propriamente dita, em segundo plano.

Por isso, segundo Arroyo (2012), o contexto histórico se torna parte fundamental da análise, uma vez que as políticas públicas destinadas à população em situação de precariedade social, econômica e cultural frequentemente priorizam apenas as necessidades básicas, relegando a educação a um papel secundário, especialmente quando comparada às oportunidades oferecidas a outros grupos sociais.

Vendo de outra forma, na educação infantil e no ensino fundamental, acolher também pode ter o significado de cuidar e educar, garantindo que exista a aprendizagem dos conteúdos curriculares e fazendo com que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis e se reconhecer como produtor desses bens (Brasil, 2013a; 2013b). No ensino fundamental, o cuidar assume dimensões que vão além das necessidades básicas, como na educação infantil, envolvendo aspectos emocionais, relacionais, pedagógicos e culturais. Isso inclui criar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde os alunos se sintam seguros emocionalmente para aprender, com estratégias pedagógicas que atendam às suas particularidades e ritmos.

O cuidado também abrange incentivar o desenvolvimento integral, promovendo tanto a compreensão quanto a valorização dos bens culturais (Brasil, 2018; Unesco, 2009), além de fomentar o senso de pertencimento e a autonomia. Por fim, cuidar no ensino fundamental significa também estar atento ao bem-estar físico e emocional dos estudantes, promovendo hábitos saudáveis, práticas

de convivência harmoniosa e apoio em situações de vulnerabilidade (Freire, 1996).

Assim, o cuidar no ensino fundamental integra de forma abrangente o educar, reconhecendo os estudantes como indivíduos em formação, com múltiplas necessidades e potencialidades. A proposta educacional de uma escola de tempo integral precisa promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, trazendo a compreensão e compartilhamento entre os profissionais da escola e de outras áreas, passando pelas famílias, gestão escolar e professores. Essas instâncias apresentam um objetivo em comum que é a melhoria da qualidade das aprendizagens e da convivência social, ajudando a reduzir as desigualdades que existem no acesso ao conhecimento e aos bens culturais (Zanardi, 2016; Mantoan, 2003).

Embora esses objetivos também sejam comuns às escolas regulares, a escola de tempo integral se diferencia por proporcionar uma jornada ampliada, que permite um aprofundamento maior em atividades pedagógicas, culturais, esportivas e sociais, criando um ambiente que integra diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Essa abordagem busca não apenas transmitir conteúdos curriculares, mas também proporcionar aos alunos um espaço para vivências mais amplas, que promovam o desenvolvimento integral, envolvendo as dimensões cognitiva, emocional, social e cultural (Zanardi, 2016). Dessa forma, a escola de tempo integral assume um papel ampliado na formação dos estudantes, enquanto a escola regular enfrenta limitações de tempo e recursos que podem restringir esse alcance.

Com isso em mente, a escola se posiciona com um intuito que perpassa o educar e atingir o cuidar. Esse cuidar não se limita a oferecer um ambiente seguro enquanto as famílias trabalham, embora essa também seja uma função importante (Freire, 1996). Ele abrange criar um espaço acolhedor, onde os alunos se sintam emocionalmente seguros, respeitados e valorizados. O cuidar envolve promover a convivência harmoniosa, atender às necessidades socioemocionais dos estudantes e proporcionar

condições para que eles possam desenvolver suas potencialidades em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social e cultural.

Assim, a escola de tempo integral pode ir além da ampliação do tempo e dos espaços educativos, reforçando seu papel como lugar de acolhimento e desenvolvimento integral. É legítimo que as famílias busquem na escola um espaço de segurança para seus filhos, garantindo a tranquilidade necessária para que possam exercer suas funções no mercado de trabalho. Nesse contexto, o reconhecimento das funções sociais da escola se amplia: ela não é apenas um espaço de aprendizagem, mas também de acolhimento, convivência e cuidado, sendo essencial para a formação humana e cidadania (Arroyo, 2012). O cuidar, nesse sentido, não se limita a assegurar o bem-estar imediato, mas está diretamente relacionado à construção de um futuro mais promissor para os estudantes e suas comunidades. A educação integral, oferecida pela escola de tempo integral, se torna uma ferramenta de transformação cultural, social e econômica, ao considerar o aluno em sua integralidade.

Dessarte, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que atendem em tempo integral precisam incorporar conhecimentos e práticas que possibilitem não apenas o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também o cuidado e o desenvolvimento humano, formando cidadãos conscientes de suas responsabilidades e direitos. Assim, as atividades escolares devem ser fundamentadas na formação do cidadão, ajudando-o a compreender e exercer seu papel na sociedade, enquanto se prepara para uma vida plena, digna e humana. Nesse processo, a escola de tempo integral, com suas garantias legais e respaldo institucional, cumpre um papel essencial ao assegurar que as comunidades, especialmente as mais vulneráveis, não sejam apenas destinatárias de políticas públicas, mas protagonistas de sua própria transformação.

Ao promover o cuidar como parte do educar, a escola de tempo integral constrói bases sólidas para o futuro dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre educação, cidadania e transformação social. Dessa forma, a escola não é apenas um espaço de

acolhimento no presente, mas um ponto de partida para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse sentido, em um esforço de conciliar educação, cuidado e proteção, a escola de tempo integral vem sendo instituída no Brasil por políticas públicas que têm sido catalisadoras de mudanças no planejamento do espaço e do tempo pedagógico. Esse modelo educacional começou a tomar forma no Brasil na década de 1950, com as Escolas-Parque idealizadas por Anísio Teixeira, em Salvador-BA. Inspiradas nos princípios da Escola Nova, essas escolas promoviam uma educação que transcendia o ensino acadêmico, incluindo atividades culturais, artísticas e esportivas no contraturno.

Na década de 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro durante o governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, consolidaram a ideia de uma educação integral ao oferecer, além do ensino, serviços essenciais como alimentação, saúde e atividades complementares. Esse modelo foi considerado inovador, pois buscava romper o ciclo de exclusão social ao integrar diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Nos anos 2000, outras iniciativas ampliaram essa visão, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs) criados na gestão de Marta Suplicy em São Paulo. Esses espaços multifuncionais integravam educação, cultura e esporte, reforçando o papel da escola como um centro comunitário de aprendizagem. No âmbito nacional, o Programa Mais Educação, lançado em 2007 pelo Governo Federal, incentivou a ampliação da jornada escolar com atividades no contraturno, marcando mais um passo importante na consolidação da escola de tempo integral.

Além dessas iniciativas específicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), especialmente após suas revisões, estabeleceu diretrizes que incentivaram o fortalecimento desse modelo, evidenciando sua importância como uma política pública estratégica para promover a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a escola de tempo integral passou a ser mais que um espaço de ensino, transformando-se em um

ambiente que promove aprendizagens diversificadas e significativas, adaptadas às necessidades contemporâneas.

Cavaliere (2009) menciona que a reorganização da escola exigiu que fosse repensada, envolvendo dois aspectos fundamentais: o investimento em mudanças no interior das unidades escolares e a articulação das instituições e dos projetos escolares com o oferecimento de atividades no contraturno. Essa reorganização incluiu a adequação da infraestrutura escolar para acomodar os alunos e professores durante o período integral, com espaços como refeitórios, áreas de lazer e salas multifuncionais, além da formação de professores para atuar de forma integrada e interativa, promovendo aprendizagens diversificadas. No currículo, tornou-se necessário incorporar atividades culturais, artísticas e esportivas que complementassem o ensino tradicional. Além disso, houve a articulação entre escolas, instituições culturais e esportivas e projetos comunitários para oferecer atividades no contraturno, integrando diferentes setores e garantindo uma abordagem mais ampla e flexível às necessidades dos alunos. Assim, a reorganização buscou transformar a escola de tempo integral em um espaço de formação integral e integrada, atendendo às demandas contemporâneas.

Paro (2009, p. 17) menciona que “sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimento e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito [...] o homem, para fazer-se histórico, produz cultura”. Ou seja, ao se apropriar da cultura produzida, o homem se torna histórico, garantindo assim a sua educação integral.

Portanto, de acordo com Cavaliere (2009) e Paro (2009), abrem-se duas possibilidades para a expansão do tempo escolar: uma focada no aluno e que lhe permita estabelecer um percurso de aprendizagem, que pode ser ou não articulado com a escola, e outra, focada no fortalecimento da instituição escolar por meio de investimento em sua estrutura física e no próprio tempo escolar. O importante é que as duas visões são justificadas pela necessidade

de fortalecimento da educação integral, pensando no sujeito em todas as suas dimensões, porém com vieses diferentes.

Contudo, essas possibilidades descortinam algumas preocupações latentes: é possível a educação integral ser uma atribuição individual, de escolha do aluno/de sua família? E em qual contexto cultural, social e econômico isso conseguirá ser efetivo? Além disso, ao refletir sobre a LDB (Brasil, 1996), que coloca, em seu parágrafo 2º do artigo 34, que o ensino fundamental será ministrado de forma progressiva em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, nos leva a uma outra gama de dúvidas, das quais se destaca a seguinte: se a ampliação depende de cada sistema de ensino, como ela pode ser universal?

Para tanto, é necessário o fortalecimento da escola como espaço estruturado, com acesso a aprendizagens significativas de forma equalizada que sejam capazes de produzir transformações sociais, culturais e econômicas. É preciso debater sobre a complexidade da escola, que acolhe indivíduos de diferentes gerações, diferentes culturas, diferentes classes sociais e econômicas, fazendo com que o aumento do tempo escolar passe pelo aprofundamento das experiências que possam ser compartilhadas.

Moll (2012) indica que vários arranjos para a organização escolar precisam ser efetuados na oferta de escolarização em tempo integral, passando por sua construção perpassada por diferentes olhares educativos e que tragam responsabilidades vindas das crianças e jovens entre todos os agentes da escola. Essas responsabilidades podem ser compreendidas como as demandas específicas dos estudantes, incluindo necessidades pedagógicas, emocionais, sociais e culturais. Isso implica criar currículos e práticas de ensino significativos que dialoguem com os interesses e realidades dos estudantes, além de promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, capaz de valorizar suas identidades e culturas.

Nesse sentido, a organização escolar deve favorecer um espaço de diálogo e corresponsabilidade, no qual os estudantes sejam agentes ativos do processo educativo, contribuindo para uma formação mais ampla e integral. Morin (2015) ainda discute

que a educação não necessariamente mudará a sociedade, mas pode formar adultos mais preparados para enfrentar seus destinos, expandindo sua vida, tornando-os mais aptos e capazes de entender as complexidades humanas, históricas, sociais e planetárias, além de reconhecer erros, lidar com incertezas e se aventurar. No entanto, é igualmente importante que a educação integral contemple a formação de crianças e adolescentes para o presente, reconhecendo-os como sujeitos plenos que enfrentam desafios atuais. Esses pressupostos da educação integral sugerem mudanças pedagógicas articuladas à construção de diferentes aprendizagens, que promovam uma compreensão e cooperação tanto na leitura do mundo quanto na vivência do cotidiano, formando cidadãos críticos e ativos em todas as etapas da vida.

Nesse sentido, percebemos com mais atenção o papel do professor que, em sua docência, precisa fazer com que os alunos percebam e analisem múltiplos conceitos, conseguindo argumentar e sistematizar conhecimentos, entendendo que fazem parte do todo. Assim, a ampliação do tempo escolar precisa ser embasada em um PPP que esteja articulado a concepções democráticas, fazendo com que a sua efetivação seja o alicerce de uma escola que consiga superar a fragmentação das disciplinas, turno e contraturno, mantendo as características presentes em uma escola de tempo integral. Andreis e Callai (2017) nos mostram de forma bastante interessante que a educação integral não se restringe a informações, mas se estende à pesquisa, ao investigar, ao pensar e refletir, ao fazer perguntas e buscar respostas, e passa, essencialmente, pela formulação de suas próprias perguntas.

Gestão, liderança e clima escolar

O desafio do gestor escolar está posto a todos os instantes. Libâneo (2007) nos expõe que o gestor tem como função principal planejar, organizar, dirigir e avaliar, fazendo com que a escola funcione de maneira adequada. No meio de tantas tarefas é que as dificuldades são apresentadas, já que, como fora dito, existe a

pressão não só da comunidade, mas também de outros agentes que demandam que a gestão supra todas as necessidades escolares. Assim, o gestor desempenha também um papel importante nas relações sociais dentro da escola, tendo que lidar com as diversidades pessoais, culturais e curriculares, passando pelo atendimento satisfatório de estudantes, familiares, professores, funcionários e parceiros.

Dessarte, apesar de a escola não ser responsabilidade exclusiva do gestor, mas de todos os envolvidos no processo educacional, ele é considerado o principal responsável por tudo que acontece nela e pela implementação de mudanças que possibilitem a apropriação de novos conhecimentos e habilidades (Lück, 2000).

Ademais, o gestor deve desenvolver as competências necessárias para realizar intervenções no contexto escolar, garantindo que a escola possibilite o avanço dos estudantes em suas aprendizagens. Também, espera-se que a gestão das escolas seja democrática, garantindo uma educação humanizada na formação de cidadãos críticos e participativos. Além disso, a gestão democrática da escola é frequentemente pensada como um dos pilares de uma educação de qualidade, na qual os estudantes se desenvolvam fisicamente, academicamente, emocionalmente e socialmente. Esse processo pode ser viabilizado pela construção coletiva do PPP e do planejamento escolar, além da articulação entre escola/família/comunidade e entre as dimensões pedagógica e administrativa (Ribeiro, 2020).

Portanto, o sucesso de uma escola, independentemente de ser de tempo integral ou parcial, passa pela cooperação e participação efetiva e consciente de todos, garantindo que o trabalho seja coletivo e organizado, promovendo a realização dos objetivos propostos e que as tarefas sejam concretizadas. Lück (2013) ressalta, ainda, que a participação dá às pessoas a oportunidade de fazerem o seu próprio trabalho e de conseguirem construir e conquistar a sua própria autonomia.

Assim, entendemos que o gestor deve dispor de diversas competências e habilidades para que seja possível alcançar resultados escolares positivos. Esse processo, por si só, já se configura como um desafio dentro do desafio, uma vez que a formação básica exigida por lei não contempla de forma específica todos os aspectos necessários à gestão escolar. Para superar essas limitações, é essencial que o gestor desenvolva competências técnicas, como planejamento, organização e gestão eficiente de recursos; competências pedagógicas, como liderança pedagógica, acompanhamento do desempenho escolar e promoção da qualidade do ensino; e competências sociais, como comunicação clara, mediação de conflitos e promoção da inclusão e diversidade. Além disso, é necessária uma visão sistêmica, capacidade de tomada de decisão e inovação, bem como características éticas, compromisso com os valores educacionais e transparência na gestão, que são fundamentais para uma gestão escolar eficaz, efetiva e socialmente relevante. Dessa forma, é evidente que a formação continuada e especializada é fundamental para que os gestores estejam preparados para enfrentar os desafios complexos da educação contemporânea. Tanto que o artigo 64 da LDB (Brasil, 1996) estabelece 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, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

No entanto, observa-se que a oferta de cursos para a formação de gestores está aquém da necessidade, fazendo com que a responsabilidade pela formação recaia sobre os próprios sistemas de ensino, os quais se tornam promotores, organizadores e, até mesmo em muitos casos, realizadores de cursos direcionados aos gestores escolares (Lück, 2000).

Outro aspecto a ser levado em conta é o de que a democratização das relações nas escolas também se constitui em um

grande desafio para os gestores escolares. Isso ocorre porque, antes de serem gestores, esses profissionais eram professores. Essa mudança de papel pode criar problemas relativos ao clima escolar, já que alguém que era um colega passa a exercer uma função hierarquicamente superior, mesmo que não o faça de forma controladora e/ou autoritária. Ainda assim, sua posição como gestor o torna profissionalmente responsável pela instituição, exigindo que exerça alguma forma de liderança. O cerne da questão está justamente nas dinâmicas de hierarquia e nas relações interpessoais, que podem dificultar a construção de um ambiente de trabalho colaborativo e saudável. Além disso, a falta de formação específica para lidar com esses desafios torna mais difícil para a gestão abordar essas questões de maneira eficaz, impactando diretamente o desempenho e bem-estar dos professores.

Nesse contexto, é necessário retomar o PPP, pois ele é o instrumento mediador entre as concepções da escola e as necessidades da comunidade escolar (Oliveira, 2006). E, de fato, tal instrumento só faz sentido se existir uma gestão democrática, a qual passa pelas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, rompendo a estrutura hierárquica histórica demarcada pela divisão rígida entre os papéis de aluno, professor e gestor.

Principalmente em escolas de tempo integral é que o PPP se faz mais necessário ainda, já que a gestão precisa pensar na sua construção e implementação, considerando a articulação de uma significativa gama de atividades voltadas ao desenvolvimento global dos estudantes. Para isso, o PPP deve ser construído coletivamente, contando com a participação de estudantes, familiares, professores, funcionários e profissionais, voltando-se ao cumprimento de objetivos compartilhados por todos os seus agentes. Nesse processo, é possível ir, gradualmente, rompendo com as relações de poder autoritárias, rígidas e burocratizantes que são comuns a diversos ambientes escolares (Cassão; Chaluh, 2012). Nessa perspectiva, o trabalho coletivo realizado para a compreensão de um projeto educacional é realizado de forma consciente, reflexiva e responsável. Mesmo que os objetivos traçados não sejam fáceis de

serem alcançados, cabe a todos o papel de promoção de um clima positivo, de respeito, de diálogo e de responsabilidade entre os educadores e que precisa ser estendido aos estudantes.

Um dos grandes desafios para a implementação do tempo integral nas escolas deve-se ao custo para a sua manutenção, além de depender de suas respectivas infraestruturas. Muitas escolas oferecem o tempo integral para os alunos da educação infantil e ensino fundamental I, deslocando os estudantes dos outros segmentos para diferentes escolas. Entretanto, Maurício (2009) nos mostra que existe uma necessidade de tempo de permanência na escola para que diferentes crianças, principalmente de classes mais populares, tenham condições educacionais equitativas, já que a comparação com crianças de outras classes sociais é bastante sensível, uma vez que contam com variadas atividades em diferentes espaços ao longo do dia. Dessa forma, é preciso que haja tempo para que hábitos, valores e conhecimentos sejam apropriados de acordo com os ritmos dos estudantes em diferentes contextos socioculturais.

Libâneo (2001) nos mostra que a qualidade do ensino depende de mudanças no âmbito da organização escolar, passando tanto pela estrutura física quanto pelas condições de funcionamento, principalmente considerando a cultura organizacional, as relações entre alunos, professores e funcionários. Toda a equipe escolar precisa se responsabilizar pelas aprendizagens, entendendo quais são os problemas sociais, culturais e econômicos que afetam os estudantes e comprometem os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as aprendizagens precisam ser propiciadas por meio de situações que sejam capazes de multiplicar as suas possibilidades e de gerar vivências. Ao oportunizar aprendizagens significativas, as possibilidades se abrem, gerando uma perspectiva de futuro em relação ao próprio estudo, ao trabalho e à vida.

Em muitos casos, busca-se parcerias com secretarias de educação e outros agentes para possibilitar que a educação aconteça no contraturno escolar, já que um dos grandes desafios à implementação da educação integral está relacionado ao trabalho

dos professores. É preciso entender que o trabalho docente envolve não apenas a prática pedagógica, mas também a necessidade de adaptação às demandas do modelo integral, muitas vezes em contextos com infraestrutura precária e falta de recursos. Além disso, o espaço de interação com os alunos e entre eles faz com que a convivência escolar tenha um peso significativo, ultrapassando o tempo dedicado ao convívio familiar. Isso exige que o ambiente escolar seja constantemente reestruturado, promovendo um acolhimento que contemple não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, afetivo e cultural dos alunos. Assim, a organização escolar deve ser pensada de forma que apoie os professores e crie condições para que eles possam exercer plenamente sua função em um modelo que visa a formação integral dos estudantes.

Ao se apresentar como um lugar, o ambiente escolar se torna singular, mesmo que cada um dos estudantes tenha visões diferentes, de acordo com suas respectivas identidades. Nesse contexto, o conhecimento do estudante se faz presente, já que ele codifica uma sequência de conhecimentos que são fragmentos da realidade. Em muitos casos, falta a compreensão de quais são essas realidades (Andreis; Callai, 2017). Por fim, o significado de lugar na escola passa a ser o de acolhimento, cabendo a ela significar e ressignificar os conhecimentos por meio de uma vivência democrática, do diálogo no brincar, da alimentação, da higiene, das conexões de sala de aula e da forma como se prioriza a construção da educação integral, no sentido amplo, de sujeitos e de suas dimensões.

Além da gestão, a liderança tem um papel importante na escola de educação integral. Isso se deve ao fato de que as escolas se encontram no centro de uma série de discussões na sociedade, a qual vem reconhecendo a importância da escola para propiciar um futuro melhor, já que este é um ambiente privilegiado para a formação de cidadãos críticos e participativos. A qualidade do ensino se torna um dos temas centrais para a discussão educacional, colocando os profissionais da educação diante de

desafios constantes. Esses desafios envolvem não apenas a necessidade de atualizar práticas pedagógicas, mas também de lidar com estruturas educacionais nem sempre adequadas e com a diversidade de realidades dos estudantes. Além disso, os educadores se tornam alvos de inúmeras cobranças por parte da população e dos governantes que, frequentemente, buscam impor metas relacionadas à melhoria da educação e à promoção de uma aprendizagem mais significativa. Esse contexto exige dos profissionais da educação uma capacidade contínua de adaptação e inovação, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de políticas públicas que ofereçam suporte e valorização para que esses objetivos sejam alcançados.

A mobilização dos profissionais das escolas para que realizem as mudanças necessárias no sentido de inovar a educação depende fundamentalmente de lideranças distribuídas para além das equipes gestoras, abrangendo professores, estudantes e familiares.

Estudos apontam que a liderança escolar desempenha um papel essencial na melhoria da qualidade do ensino e na promoção do sucesso educacional. Segundo Leithwood, Harris e Hopkins (2020), a liderança eficaz é um dos fatores mais influentes no desempenho escolar, destacando-se pela capacidade de criar um ambiente colaborativo e motivador. Day e Sammons (2016) reforçam que líderes escolares bem-sucedidos vinculam práticas de gestão a resultados de aprendizagem, promovendo uma cultura de alta expectativa e apoio mútuo. No Brasil, o relatório do INEP (Brasil, 2016) aponta que as práticas de liderança estão diretamente relacionadas à melhoria dos resultados educacionais, especialmente quando o gestor assume o papel de líder pedagógico, conforme explicitado por Silva e Veiga (2020).

Além disso, Bolívar (2012) destaca a liderança educativa como elemento-chave para o sucesso escolar, ao integrar estratégias pedagógicas, organizacionais e relacionais que fortalecem a escola como um espaço de inovação e inclusão. Assim, discutir liderança na educação é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos e promover a transformação cultural, social e

econômica, evidenciando a necessidade de formação continuada para gestores escolares.

A liderança pode ser entendida como um processo que consiste em influenciar os objetivos e as estratégias da organização, a identidade e a cultura organizacional. Essa influência passa pela capacidade de inspirar ações dos outros com o intuito de se atingir determinados objetivos, ou seja, cumprir com uma determinada visão. Apesar de a liderança ser uma posição desejada, ela também pode ser vista como algo extremamente complexo e que exige disciplina, paciência, humildade, comprometimento e respeito com a equipe. Para Lück (2014), a liderança é um conjunto de ações, atitudes e comportamentos que são assumidos por uma pessoa com o intuito de influenciar o desempenho de alguém, visando o desenvolvimento de objetivos organizacionais. Também é vista como a capacidade de influenciar pessoas de forma individual ou em grupo para que as ações aconteçam voltadas à realização de uma tarefa, efetivação de um resultado ou ao cumprimento de objetivos determinados, podendo ser de modo voluntário ou motivado pelo entendimento de que todos são partes de uma equipe e que compartilham responsabilidades sociais.

É importante destacar que a liderança é o elemento dinamizador que faz com que a organização gere o seu próprio crescimento e transformação, baseado no que se quer para o futuro (Vieira; Vidal, 2019). Para que exista o movimento transformador, que é necessário para uma educação integral, é preciso que a liderança se coloque como motor que irá acionar todo o conjunto, garantindo o cumprimento das metas e o surgimento de novos rumos, os quais são descortinados no decorrer das respostas dadas aos desafios. Por essa razão, preferimos nos referir a lideranças que se constituem nas relações entre os diversos agentes escolares, podendo ser exercidas de forma distribuída entre estudantes, professores, gestores e famílias, que em líder/líderes, que remete a ideia de comando isolado e centralizado.

Dessa maneira, entende-se que a liderança escolar desempenha um papel fundamental na construção de uma escola

de educação integral eficaz. Diferentes estilos de liderança, como a transformacional, pedagógica e participativa, podem ser adotados para atender às especificidades da escola e as necessidades da comunidade escolar. Segundo Goleman e Cherniss (2000), a liderança transformacional mobiliza a comunidade escolar para atingir metas coletivas, promovendo a inovação e o engajamento. A liderança pedagógica, por sua vez, foca na orientação e apoio aos professores, assegurando a qualidade do ensino (Lück, 2009). Além disso, estudos de Paro (2009) enfatizam que a liderança escolar deve ser compartilhada, promovendo o protagonismo de professores, alunos e famílias. A liderança distribuída, segundo Leithwood, Harris e Hopkins (2020), fortalece a sensação de pertencimento e engajamento da comunidade escolar, promovendo uma gestão mais colaborativa e participativa.

Também se deve ressaltar que liderança e gestão não apresentam o mesmo significado e, em alguns casos, podem ser polos distintos. Kotter (1990) destaca que liderança e gestão são dois sistemas de ação distintos e complementares: enquanto a gestão lida com a complexidade por meio de planejamento, organização e controle, a liderança está voltada para a mudança, envolvendo a definição de direções e a motivação das pessoas para alcançá-las.

Da mesma forma, Rost e Smith (1992) diferenciam as duas funções ao considerar a liderança como uma relação de influência entre diferentes agentes, focada na busca por mudanças organizacionais, enquanto a gestão se concentra em relações de autoridade, direcionadas à coordenação de pessoas e recursos para alcançar objetivos predefinidos. Essas perspectivas ressaltam que, embora interligadas, liderança e gestão possuem finalidades e abordagens distintas, sendo fundamental compreendê-las no contexto da educação e da organização escolar.

Por isso, pode-se afirmar que nem sempre um gestor organizado, competente e dedicado consegue exercer alguma liderança na escola. A liderança emerge de pessoas que dão forma a objetivos, motivações e ações dos outros, enquanto um gestor

consegue manter a eficiência e eficácia das disposições organizacionais. Por esse motivo é que a liderança vem se tornando um tema central do universo educacional, já que ele engloba diferentes elementos e diversos momentos.

Arnaiz-Sanchez (2005) mostra ainda que a maioria dos estudos sobre eficácia escolar e qualidade educacional, refere-se ao êxito ou fracasso das reformas educacionais e das inovações curriculares, entrando nos processos de transformações que uma escola sofre. Todos estes elementos nos levam a salientar a relevância da prática da liderança escolar. Cada escola é uma organização complexa, com uma cultura específica e com demandas próprias, passando pelo seu sucesso e qualidade educativa, o que se torna um grande desafio para a gestão. É aqui que a liderança se torna mais aparente, já que a motivação e satisfação de todos os membros da escola é que podem promover o êxito. Torres (2013) vai além, indicando que a liderança escolar é uma propriedade da agenda político-educativa, envolvendo preocupações em diferentes espaços socioeducativos, incluindo o Ministério da Educação, escolas e agrupamentos, sindicatos e associações profissionais, famílias e os mais diferentes agentes comunitários, passando pela comunicação social e acadêmica.

O que se descortina é que a liderança exerce um campo de intervenção que, se potencializado, consegue extrair o melhor das dimensões fundamentais das organizações: desde a tomada de decisão, a conflitos organizacionais, até ao alcance das realizações e das formas de lidar com os impactos resultantes das mudanças. Com base na obra de Torres (2013), podemos estabelecer que as dimensões-chave para uma escola de educação integral incluem liderança, organização e gestão eficazes e efetivas.

Nessa visão de gestão e liderança, uma escola de educação integral não pode ser pressionada por uma regulação apenas baseada em indicadores das avaliações externas, por exemplo. Ela precisa de uma ótica avaliativa que se apresente como uma liderança, aquela que será o “rosto” por trás da efetividade de ações, que se responsabilize por uma implementação de um

projeto educativo para um estudante integral (Afonso, 2000). O que não pode acontecer é cairmos no erro de que a liderança dentro de uma escola é atribuída única e exclusivamente ao gestor, garantindo que ele será o centro da regulação para que a equipe alcance os objetivos propostos.

Dessarte, é importante a participação de todos na vida escolar e que os instrumentos indutores assegurem um clima e uma cultura que sejam propícios aos objetivos e interesses educacionais (Torres, 2013). No atual momento, temos a busca por uma escola democrática na qual exista uma participação ativa de todos, garantindo que todos também tenham a responsabilidade em relação ao ato de educar. Assim, o conceito de participar deve ser baseado na colaboração, na contribuição, na partilha e no auxílio nas tomadas de decisões, sendo tudo isso realizado à luz da cooperação.

Ao se entender a participação como um conjunto de princípios e processos, ela se torna efetiva e significativa para todos os colaboradores conseguirem entender as tomadas de decisão (Barroso, 1995). Nesse sentido, faz-se necessário que a escola propicie uma estrutura e um clima que faça com que a participação aconteça, já que a escola é uma organização complexa e que os indivíduos interagem das mais diferentes formas. Em muitos casos, exige-se que os gestores assumam uma posição autoritária, levando a uma falta de autonomia e pouca participação nos processos decisórios, que afetam estudantes e professores, não raro estendendo-se aos familiares e à comunidade. Dessa forma, é fácil cair no erro de que um gestor se torna, se constitui e se institui no centro da organização, como líderes formais e únicos da escola. Essa perspectiva hierárquica é prejudicial, pois impede que professores, colaboradores e famílias sejam reconhecidos como líderes ou possam exercer papéis de liderança dentro da escola. Além disso, dificulta o compartilhamento de responsabilidades e a construção de uma liderança colaborativa, restringindo a participação ativa desses grupos às decisões e à gestão escolar.

Para uma escola de educação integral, que visa formar pessoas em diversas dimensões, um professor que é tratado como subordinado à gestão escolar, passivo e conformado, sem estímulo para desenvolver e executar suas próprias iniciativas, encontra limitações para atingir todo o seu potencial. Essa abordagem restringe não apenas sua atuação como educador, mas também sua capacidade de contribuir de forma significativa para a formação integral dos estudantes e para a construção de um ambiente escolar inovador e colaborativo.

Existem diferentes teorias sobre a liderança, não havendo uma correta ou errada, mas sim aquela que melhor se adapta às especificidades e situações. Leite (2022) discute que a liderança é fundamental para a gestão escolar e destaca que seu sucesso depende da capacidade de adaptação do gestor às necessidades da comunidade escolar. Campos e Rolindo (2022) reforçam que a liderança, no contexto da escola pública, deve ser compreendida como um mecanismo para garantir direitos e promover a participação ativa dos estudantes na sociedade. Além disso, Sousa (2017) aponta que a liderança na gestão escolar não se limita a um único modelo, mas exige uma abordagem flexível, com distribuição de poder e promoção de um ambiente colaborativo. Essa consciência da influência e da distribuição de poder é essencial, pois a liderança pode tanto manter a escola como ela se encontra, ou propor e lutar por mudanças necessárias, de como é exercida. Nesse sentido, a liderança educacional torna-se um componente relevante para fortalecer a cultura organizacional e os resultados escolares.

Quanto mais fechada e transicional for a influência da direção, menos a escola será democrática, partilhada ou facilitadora, o que não contribui com o projeto de escola que vimos defendendo. Contudo, é importante destacar que esses princípios de democracia, colaboração e compartilhamento da gestão também são fundamentais para a escola regular. Em ambos os casos, a participação ativa dos diferentes atores escolares – gestores, professores, estudantes e famílias – é essencial para criar um ambiente educativo inclusivo, equitativo e promotor do

desenvolvimento integral. A diferença está na intensidade e amplitude com que essas práticas podem ser aplicadas, sendo mais amplas e diversificadas na escola de educação integral em razão de sua proposta pedagógica e organizacional. Lück (2009) mostra que, por mais que existam diferentes tipos de liderança – como pedagógica ou instrucional, transformacional, moral, participativa, gerencial e contingencial –, ainda é o estilo adotado pelo gestor que define a imagem que a escola projeta para a sociedade, influenciando diretamente sua eficácia e efetividade.

Lück (2009) destaca que a liderança escolar é um elemento central na gestão educacional, pois molda a cultura organizacional, o trabalho coletivo e a percepção pública da escola. Além disso, estudos da Unesco (2009) ressaltam que a liderança escolar é o segundo fator intraescolar com maior impacto na qualidade da educação, ficando atrás apenas da atuação dos professores. Esses estudos reforçam que a escolha do estilo de liderança deve considerar as especificidades e necessidades da escola, contribuindo para um ambiente que promova o aprendizado, a colaboração e o engajamento dos diferentes atores escolares.

Logo, os bons resultados educacionais são caracterizados pela participação, capacitação e envolvimento de todos, enfatizando que a liderança precisa encorajar a autonomia dos agentes, auxiliar no desenvolvimento de competências e a capacidade de assumir responsabilidades nas suas tomadas de decisão.

Além da gestão e da liderança, o clima escolar também emerge como um fator determinante para o sucesso da escola de educação integral. Segundo Day e Sammons (2016), um clima escolar positivo é caracterizado pela qualidade das relações interpessoais, pela organização eficiente do espaço escolar e pela adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Promover um ambiente acolhedor, respeitoso e motivador contribui para o bem-estar de estudantes e profissionais, além de favorecer a aprendizagem. Nesse sentido, a gestão pode implementar práticas restaurativas para resolução de conflitos, estimular o respeito à diversidade e criar condições para que todos os membros da comunidade escolar

se sintam valorizados. Estudos de Leithwood, Harris e Hopkins (2020) reforçam que o clima escolar é um dos fatores intraescolares mais importantes para o desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, um clima escolar positivo atua como um fator de proteção contra problemas de saúde mental, ajudando a prevenir questões como ansiedade e estresse entre estudantes e professores (Bolívar, 2012). Por outro lado, indicadores de clima escolar, como a satisfação de professores e alunos, podem ser usados para monitorar e melhorar continuamente o ambiente educacional.

Por fim, temos que lembrar que vivemos em uma sociedade complexa e que as escolas se estruturam como parte importante dela, as quais também se caracterizam como uma complexidade, principalmente quando pensamos na gestão, na liderança e no clima escolar dentro do contexto de uma escola de educação integral.

Considerações finais

Em um estudo mais aprofundado sobre a compreensão e construção de uma proposta de educação integral em tempo integral, é necessário considerar não apenas os desafios dessa modalidade, mas também como ela será implementada, tanto no aspecto físico quanto no organizacional.

Dessa forma, é preciso entender se o tempo integral assegura uma educação integral. Se não reconhecemos as dificuldades e desafios, dificilmente essa ampliação trará uma resposta positiva. É possível notar, pelo contexto histórico, que a escola de tempo integral se apresenta como uma experiência de longa data e que vem se intensificando nas últimas décadas, tendo como característica ir além do ensinar, abrangendo também o cuidar e proteger. Esse cuidar e proteger envolve não apenas assegurar o bem-estar físico dos estudantes, mas também criar um ambiente emocionalmente acolhedor, socialmente inclusivo e educacionalmente transformador. Nesse sentido, é impossível para

uma escola de tempo integral não se voltar a essas dimensões do cuidar, garantindo segurança, apoio e desenvolvimento integral para todos os estudantes.

A gestão escolar, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao garantir que os objetivos da escola de educação integral sejam alcançados. Segundo Lück (2009), a gestão escolar vai além da administração de recursos, envolvendo a liderança pedagógica, a promoção da colaboração entre professores e alunos e a organização de processos que favoreçam às aprendizagens. Para isso, é necessário adotar uma postura que alinhe o PPP às demandas específicas da comunidade escolar, promovendo a participação ativa de professores, estudantes e famílias.

Além disso, a gestão precisa enfrentar desafios relacionados à organização de atividades no contraturno, à otimização de espaços e recursos e à coordenação de equipes multidisciplinares. Exemplos de práticas eficazes incluem o uso de tecnologias para planejamento e o estabelecimento de parcerias com a comunidade para ampliação das oportunidades educativas (Lück, 2009; Paro, 2009). A gestão inclusiva também deve assegurar que estudantes com diferentes necessidades educacionais tenham acesso igualitário aos recursos disponíveis. Adicionalmente, o financiamento e a infraestrutura escolar representam desafios importantes, demandando estratégias eficazes para captação de recursos e melhoria contínua dos espaços físicos (Cunha, 1986).

Destarte, é essencial que o gestor escolar equilibre as demandas administrativas com a liderança pedagógica, investindo na formação continuada dos profissionais da escola e na mediação de conflitos para garantir uma gestão mais colaborativa e eficaz. A promoção de valores éticos, como justiça e transparência, também é indispensável para consolidar uma liderança que inspire confiança e respeito em toda a comunidade escolar (Sá, 2009).

Portanto, a articulação entre gestão, clima e liderança escolar é crucial para o sucesso da escola de educação integral. Somente com uma gestão bem estruturada, um clima escolar acolhedor e uma liderança inspiradora é possível atingir os objetivos de uma

educação integral, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes e a transformação da comunidade escolar.

Assim, para que uma escola em tempo integral possa ser considerada uma escola de educação integral, é preciso que exista aporte de propostas educativas dinâmicas e atrativas que somente uma liderança motivadora consegue proporcionar, já que ela não se faz engessada, devendo possibilitar a autonomia dos agentes. Para além do que é dito, também se deve acolher a comunidade, reconhecer a sua identidade, dar valor e compreender as transformações necessárias. A educação integral ainda não está completamente consolidada, é preciso que a sociedade discuta, que professores sejam formados e que os PPPs assegurem a qualidade da educação oferecida nas escolas que se proponham a trabalhar nessa modalidade.

O cenário da educação brasileira não tem, historicamente, respondido às expectativas da sociedade, resultando à escola duras críticas. Um dos maiores problemas das escolas brasileiras é que elas apresentam uma estrutura hierárquica tradicional, em que a liderança está engessada a determinados cargos ocupados (Lück, 2014). Para a eficácia e efetividade de uma educação integral é preciso que exista uma gestão democrática na qual todos os segmentos estejam envolvidos e os problemas e as tomadas de decisões sejam compartilhados. E é exatamente aqui que a função de gestor precisa ser diferenciada da liderança, já que a gestão envolve a responsabilidade dos desafios diários, demandando estratégias para que sejam superados, formando uma instituição cada vez mais bem coordenada e administrada. Já a liderança motiva e faz com que o melhor de cada um seja aproveitado e que os projetos sejam efetivos e a participação seja cultivada.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação, para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Callai. A força do lugar enquanto aporte à educação integral. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 108-114, 2017.

ARNAIZ-SÁNCHEZ, Pilar. Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BOLÍVAR, Antônio. Liderazgo educativo y éxito escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 58, n. 2, p. 75-92, 2012.

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

BRASIL. **Gestão escolar e resultados educacionais**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: 2013b.

CAMPOS, Vanja Ramos Vieira; ROLINDO, Adriano Caetano. Liderança e gestão escolar: um olhar questionador sobre o conceito de liderança em educação na perspectiva filosófica de Espinosa. **Educação & Realidade**, v. 27, e225829, p. 1-15, 2022.

CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. Estágio de gestão docente: a importância do trabalho coletivo na escola. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 243-257, jan./abr. 2012.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINI, Silvana Gomes. Educação integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 90, p. 225–248, jan./mar. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Maria da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Faperj, 2009. p. 41-51.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DAY, Christopher; SAMMONS, Pamela. **Successful school leadership**: linking with learning and achievement. Maidenhead: Open University Press, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBP AE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel; CHERNISS, Cary. **The emotionally intelligent workplace**: how to select for, measure, and improve

emotional intelligence in individuals, groups, and organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

KOTTER, John Paul. **A force for change**: how leadership differs from management. New York: Free Press, 1990.

LEITE, Ambrosina da Costa. Papel da Liderança na Gestão Escolar. In: CONGRESSO DE GESTÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 15. 2022, Natal. **Anais [...]**. Natal: Congesp, 2022. p. 1-11.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited. **School Leadership & Management**, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em revista**, v. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Artmed, 2003.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, Lígia Martha Coelho da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo.

Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 53-68.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 99-136.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. Gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico: um desafio para intervenção. *In*: BARBOSA, Ana Aparecida de Souza; OGLIARI, Claudete Roseli Nascimento; SOUZA, Luciane Maria (org.). **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: Seed, 2006. p. 680-684.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da primeira base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 75-94, 2019.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha Coelho da Costa. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.

RIBEIRO, Marli Dias. A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC. **Revista de Educação ANEC**, v. 48, n. 161, p. 142-157, 2020.

ROST, Joseph Clarence; SMITH, B. **Leadership for the Twenty-First Century**. Nova York: Praeger, 1992.

SÁ, Vítor. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 141-164, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria Barbosa da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Liderança pedagógica e o papel do gestor escolar. **Educação em Revista**, v. 36, e215008, 2020.

SOSTISSO, Inês; LUFT, Hedi Maria. Escola em tempo integral na perspectiva da educação popular. **Revista Científica Unibalsas**, v. 9, n. 1, p. 43-50, 2018.

SOUSA, Maria Isenilda Querino de. **A gestão escolar e o comprometimento docente**: um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental do município de Aracati-CE. 2017. 58 f. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Aracati, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1997.

TORRES, Leonor Lima. Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 23, n. 23, p. 51-76, 2013.

UNESCO. **Educação Inclusiva**: diretrizes para a Ação. Paris: UNESCO, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, 2019.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 82-107, jan./mar. 2016.

A relação da unidade executora com a democratização da escola pública

Fernanda Lucia Miranda Bitar
Denise Maria Reis

Introdução

As escolas públicas tanto recebem recursos públicos quanto podem levantar verbas nos limites estabelecidos pela legislação nacional, devendo realizar a prestação de contas e garantir transparência, responsabilidade, eficácia e eficiência no uso dos financiamentos destinados à educação. Para que isso seja possível, elas contam com o trabalho de uma Unidade Executora, uma entidade privada sem fins lucrativos que auxilia na captação, controle e gestão das receitas e gastos.

O presente trabalho tem como objetivo discutir a relação da Unidade Executora e seu trabalho de aplicação financeira descentralizada com a gestão escolar. Trata-se de uma discussão qualitativa baseada em uma pesquisa bibliográfica.

O texto está organizado em quatro seções. Na primeira, abordamos a função da Unidade Executora nas escolas públicas. Enquanto na segunda, apresentamos o nosso entendimento sobre a gestão escolar, com destaque para a gestão democrática. Já na terceira, apresentamos a discussão dos resultados da pesquisa bibliográfica. Por fim, na última seção, tecemos as nossas considerações finais.

As funções das Unidades Executoras nas escolas públicas

Para compreender *o que é e qual a função* da Unidade Executora na escola, é imprescindível entender *como e por que* ela surgiu. E,

para isso, precisamos entender um pouco sobre a organização da gestão financeira da escola e gestão pública.

Para contextualizar a gestão financeira, precisamos entender principalmente onde a escola está situada na organização da gestão pública. Se a escola é centralizada ou descentralizada, além de seu nível de autonomia.

A centralização ou descentralização está relacionada à aplicação de recursos financeiros destinados ao financiamento da educação pública. Escolas com recursos centralizados são aquelas que estão subordinadas administrativamente a uma instância hierarquicamente superior, como as Secretarias de Educação. Nas instituições escolares centralizadas, os recursos chegam em forma de benefícios, ou seja, tudo que a escola não compra diretamente, e recebe por um órgão exterior, como carteiras e equipamentos, edificações, pagamento de servidores (Moreira; Rizzotti, 2009).

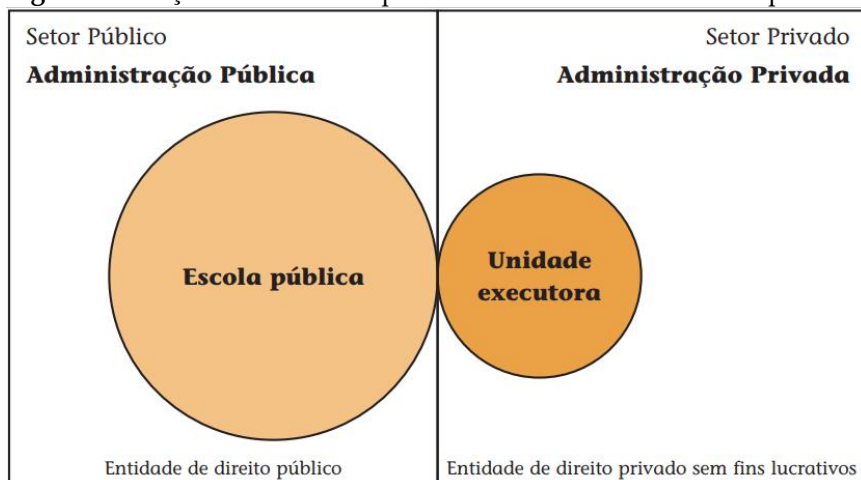
Escolas com recursos descentralizados têm autonomia de adquirir bens e materiais por meio de uma Unidade Executora, sem fins lucrativos, que pode ser o Conselho de Escola ou a Associação de Pais e Mestres (APM) (Moreira; Rizzotti, 2009).

Segundo Moreira e Rizzotti (2009, p. 16), “nos dois casos, a escola está vinculada ao sistema de administração pública da educação, que estabelece as regras do financiamento do ensino público”. A administração pública é um conjunto de ordenamentos e órgãos que são instituídos para executar as políticas públicas. Posto isto, a escola pública pode ser vista como uma unidade administrativa (Moreira; Rizzotti, 2009).

A vinculação da escola a esse sistema condiciona-se ao maior ou menor grau de centralização ou descentralização das administrações e ao estilo por elas desenvolvido. Assim, em certas administrações, nas quais a dependência da escola é mais forte, todas as decisões partem de uma autoridade formal e central, responsável pelas ações. Em outras, uma parcela dessa autoridade formal é transferida, proporcionando à escola maior autonomia. Compreender a organização do sistema de administração pública da educação é caminho indispensável para se entender a competência da escola pública, no âmbito da gestão financeira (Moreira; Rizzotti, 2009, p. 15).

Apesar de a escola pública ser uma unidade administrativa, ela não tem uma personalidade jurídica, ou seja, mesmo integrando a administração pública, é o sistema municipal/estadual ao qual se integra que possui esta personalidade jurídica, seções de entes federados, com poderes e autonomia político-administrativos, como ministérios, secretarias, autarquias e fundações (Moreira; Rizzotti, 2009). Além dos órgãos estatais, há as entidades privadas sem fins lucrativos com personalidade jurídica que visam auxiliar as instituições escolares na gestão financeira, denominadas Unidades Executoras.

Figura 1: Relação entre a escola pública e as entidades de direito privado.



Fonte: Moreira e Rizzotti (2009, p. 20).

Essas Unidades Executoras, como demonstra o diagrama, fazem parte da organização da gestão financeira, mas não integram a administração pública. O fato de estarem integradas ao setor privado dá a elas mais flexibilidade legal e administrativa, sendo geridas por colegiados definidos conforme legislação. Posto isto, por se tratar de recursos financeiros públicos, tanto as entidades do Estado quanto as entidades privadas devem seguir a legislação e os princípios da administração pública, que são: legalidade,

moralidade, impessoalidade, publicidade e eficiência (Moreira; Rizzotti, 2009).

Compreendendo a organização da gestão financeira, focalizamos, doravante, o surgimento das Unidades Executoras nas escolas, para melhor compreendermos do que se trata, quais são suas funções nas escolas públicas e como poderiam contribuir para uma gestão democrática. Desse modo, o contexto por nós proposto é o da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no qual destacamos a descentralização da educação pública, sua organização e estruturação, como destacado no Art. 211:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (Brasil, 1996) reafirma a descentralização da educação, destacando a incumbência de cada instância, em que o Art. 9º estabelece as obrigações da União, o Art. 10 as dos Estados e o Art. 11 as dos Municípios. Tanto a Constituição Federal (Brasil, 1988) quanto a LDB (Brasil, 1996) destacam o regime de colaboração entre União, estados e municípios nos artigos 211 e 10, respectivamente:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.

Para além da descentralização da organização e estrutura do sistema educacional, nos anos 1990, com influências do neoliberalismo, a descentralização de recursos destinados à educação começa a fazer parte da agenda governamental, seguindo princípios da administração gerencialista. Dentro deste contexto, em 1995, foi instituído o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), tendo como objetivo destinar recursos financeiros diretamente para a instituição escolar e assim garantir a qualidade da educação.

O Guia do PDDE (Brasil, 2023) esclarece que sua dotação orçamentária advém de arrecadação direta e indireta nas esferas federal, estadual e municipal. Ademais, explica que o programa tem como objetivo suplementar escolas públicas e entidades sem fins lucrativos com recursos, para além dos que normalmente recebem, contribuindo para o atendimento de suas necessidades pedagógicas e de infraestrutura. O programa teria também o caráter de promover a autogestão dessas instituições e a participação de suas respectivas comunidades.

Para o recebimento dos repasses financeiros, as escolas e instituições sem fins lucrativos devem atender algumas exigências do programa. Uma delas é ter no mínimo 50 estudantes e a outra é a constituição de uma Unidade Executora, pois como explicitado anteriormente, as escolas não têm personalidade jurídica, sendo assim, não podem, legalmente, administrar recursos financeiros. Dessa forma, Moreira e Rizzotti (2009, p. 16) definem Unidade Executora:

[...] a instituição privada, sem fins lucrativos, constituída exclusivamente com o intuito de atuar junto às escolas, em conjunto com a administração

pública, para servir como canal adicional de captação, administração e controle dos recursos financeiros.

A Unidade Executora é a instituição que auxilia as escolas na administração dos recursos financeiros. Nesse sentido, as escolas que não têm Unidade Executora devem, mandatoriamente, instituir uma, para que possam receber recursos além daqueles destinados diretamente a elas pelos seus respectivos sistemas estaduais/municipais de ensino. Historicamente, essas entidades vêm sendo denominadas Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres (APM) e Círculos de Pais e Mestres. Mais recentemente, os Conselhos Escolares também têm sido considerados, em alguns casos, Unidades Executoras. Isso vem ocorrendo pelas atribuições inerentes desses conselhos, relativas ao planejamento das ações a serem realizadas nas escolas, no que diz respeito a todos os seus aspectos, inclusive o financeiro. Moreira e Rizzotti (2009, p. 53) explicam que

a distribuição dos recursos orçamentários para um período de um ano deve ser estabelecida de comum acordo entre os agentes que compõem o sistema de ensino do estado/município – atendidos os princípios democráticos de igualdade, equidade e responsabilidade, na sua divisão, para o atendimento das necessidades das escolas em ações ou atividades previamente discutidas, durante a elaboração do orçamento anual.

Dessa forma, entende-se que administrar de forma eficaz e transparente os recursos financeiros recebidos por uma escola, advindos de diversas fontes, priorizando o provimento das condições para o desenvolvimento saudável e harmonioso dos processos de ensino-aprendizagem, se constitui no papel dos integrantes de uma Unidade Executora, normalmente composta por pais/responsáveis, professores(as), e participantes da equipe gestora e da comunidade escolar (Moreira; Rizzotti, 2009).

Essas pessoas necessitam aprender sobre a legislação que rege esses repasses e como as devidas prestações de contas devem ser feitas. Também é essencial que essas práticas sejam regidas pelos

princípios da ética, transparência e pluralidade. A responsabilidade desses agentes refere-se ainda à continuidade de recebimento desses recursos, tais como o PDDE, pois Unidades Executoras inadimplentes, além de serem impedidas de receber novos recursos, têm de responder judicialmente por eventuais falhas/equívocos/desvios ao Tribunal de Contas da União. Portanto, ações de formação continuada, ministradas pelos sistemas de ensino, são fundamentais, pois elas assegurariam a lisura e transparência desses processos, contribuindo para que os recursos cheguem aos seus destinos e atendam às reais necessidades das escolas (Moreira; Rizzotti, 2009).

Gestão escolar democrática

Na visão de Paro (2010), a administração/gestão escolar realiza a mediação das finalidades educacionais por meio da utilização eficiente dos recursos e da coordenação do trabalho coletivo na escola. Contudo, nas últimas décadas, verifica-se a prevalência de um modelo de gestão centralizado no estabelecimento de metas e resultados a serem alcançados, com foco no controle, na responsabilização dos profissionais das escolas pelos índices de desempenho dos estudantes e pela instrumentalização da participação (Lima; Prado; Shimamoto, 2011).

Nesse sentido, ocorre um distanciamento do modelo de gestão democrática na escola, em que a participação da comunidade escolar é primordial para o debate e o desenvolvimento das questões pedagógicas, financeiras e organizacionais da instituição (Conti; Riscal; Santos, 2012), pois entendemos que uma gestão de caráter democrático se compromete com a construção coletiva da organização escolar em seu projeto político-pedagógico, processo de planejamento, ações pedagógicas e na administração dos espaços, recursos humanos, físicos e financeiros (Ferreira, 2011).

Segundo Lima (2018), a gestão democrática das escolas é fundamental não apenas para as questões organizacionais, mas também para o processo de democratização do direito à educação

e para a formação por meio – e tendo em vista – da democracia participativa. Ela auxilia na elaboração, prática e avaliação de objetivos educacionais voltados à função social da escola, enquanto, simultaneamente, reforça a sua própria autonomia pedagógica e administrativa.

A escola que se organiza de modo democrático considera os(as) integrantes da comunidade escolar, em especial os seus estudantes, como sujeitos no processo de apropriação e ressignificação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para uma formação intelectual e política autônoma, atentando-se ao currículo, em suas dimensões referentes a conteúdos, métodos e procedimentos avaliativos da aprendizagem, cultivando relações mais horizontais. Desse modo, zela tanto pelo acesso ao saber sistematizado quanto pela permanência institucional do estudante para que usufrua do processo integral e completo de sua escolarização (Paro, 2016).

A equipe gestora possui papel relevante nessa construção democrática, mas o poder decisório não deve concentrar-se somente nela, sobretudo na figura da direção escolar. Paro (2016) destaca o Conselho de Escola como espaço privilegiado para um regime de cooperação entre os sujeitos escolares, os quais tomam parte nas decisões e ações para uma escola qualitativamente melhor, mais humana e acolhedora. O autor sugere que, além do Conselho de Escola, seja criado um Conselho Diretivo que teria como uma de suas finalidades tornar a participação dos familiares “um objeto de preocupação e um fim da própria escola, de modo a aproximar a família das questões pedagógicas e a tornar a unidade escolar integrada ao seu meio [...]” (Paro, 2016, p. 136). Esse Conselho Diretivo seria composto por um coordenador geral, um pedagógico, um comunitário e um financeiro.

De qualquer forma, segundo Paro (2016), discutir a gestão escolar sem fornecer os recursos essenciais e inerentes a ela é perder o foco do essencial e concentrá-la no que é secundário. Não faz sentido responsabilizar a má administração da escola pela ineficiência de gestores escolares, sem antes disponibilizar os

recursos adequados para que possam exercer suas funções de forma eficaz. Paralelamente, é essencial garantir à escola *autonomia* financeira e administrativa diante do Estado, sem que isso signifique o abandono de suas responsabilidades no financiamento educacional, deixando a instituição sem qualquer amparo e tendo que recorrer a medidas paliativas e limitadas de privatização da educação pública. Essa *autonomia* demanda a descentralização de todos os recursos que a escola pode administrar, a prestação de contas direta ao Estado e a criação de meios institucionais que permitam a fiscalização da comunidade escolar.

Discussão

A abordagem metodológica utilizada consistiu em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que, segundo Gil (2002), abrange a coleta e análise de dados provenientes de produções acadêmicas com o objetivo de aprofundar a compreensão de um tema específico.

Definiu-se o Google Acadêmico¹ como fonte de levantamento de produções científicas nacionais sobre a temática, sem restrição de período, utilizando-se das palavras-chave, isoladas e combinadas, *unidade executora*, *conselho de escola*, *APM*, *gestão financeira*, *prestação de contas*, *gestão escolar* e *gestão democrática* para as buscas. Foram localizadas 13 produções, conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1: Produções levantadas pela pesquisa no Google Acadêmico.

	Título	Tipo	Autores(as)	Ano
1	Programa Dinheiro Direto na Escola: o papel das unidades executoras na gestão de escolas públicas do município de	Dissertação de mestrado em educação	BRANCO, Mylene M. P.	2006

¹ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

	Araçatuba-SP de 2003 a 2005			
2	Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública	Artigo	ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera.	2007
3	Conselho escolar como unidade executora: limites e possibilidades no processo de construção da gestão democrática	Dissertação de mestrado em educação	TABORDA, Cleuza R. B.	2009
4	Programa Dinheiro Direto na Escola: análise da prática de participação na Associação de Pais e Mestres da Escola Classe 108 Sul	Monografia de graduação em Gestão de Políticas Públicas	SANTANA, Aline de F.	2014
5	A prestação de contas na gestão do PDAF-DF: de diretor de escola a gestor financeiro?	Dissertação de mestrado em educação	SILVA, Alexandra P. da.	2016
6	Administração dos recursos financeiros no contexto da gestão democrática	Artigo	ALMEIDA, Sara C. de; KELLER-FRANCO, Elize.	2016
7	O papel do colegiado escolar na gestão financeira da escola pública	Artigo	SANTOS, Inalda M. dos; SILVA, Givanildo da.	2016
8	Efeitos dos investimentos do Programa “Dinheiro Direto Na Escola-PDDE” na E. E. Comendador Murta, em Itinga-MG, na percepção da sua unidade executora	Dissertação de mestrado em educação	SOUZA, Danielly P. G.	2017
9	Análise dos investimentos do Programa “Dinheiro Direto na Escola-PDDE”	Artigo	SOUZA, Danielly P. G.; SILVA, Simão P. da; BARROS, Georgia F.;	2017

	na E. E. Comendador Murta, em Itinga-Minas Gerais, no período de 2009 a 2013		MAGALHÃES, Antonio de P.	
10	Os recursos financeiros descentralizados como indutores da gestão democrática e ferramentas para a promoção da qualidade do ensino	Artigo	VIANA, Mariana P.	2017
11	O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública	Artigo	AFONSO, Almerindo J.	2018
12	Os recursos financeiros na escola	Artigo	SILVA, Maria Helena M. da.	2022
13	A atuação do conselho escolar como unidade executora na construção da gestão democrática em escolas públicas do município, de Delmiro Gouveia-AL	Dissertação de mestrado em educação	ALVES, Mayara F.	2023

Fonte: elaboração própria.

De acordo com a análise dos principais resultados dessas produções, foi possível observar que, em consonância com as considerações de Alves (2023), novos modelos de gestão das escolas com base na descentralização e autonomia tiveram como discurso a qualidade e democratização da educação, porém levaram ao favorecimento da lógica do mercado no campo educacional. Conforme destaca Drabach (*apud* Alves, 2023), o modelo gerencialista de gestão escolar restringe a participação e a controla, indo na contramão da gestão democrática e tendo como objetivo minimizar a participação do Estado, reduzir os recursos, o que deve levar à precarização da educação.

A reconfiguração dos Conselhos de Escola já existentes em muitas instituições escolares em Unidades Executoras, na visão de Adrião e Peroni (2007), substituiu o caráter democrático em favorecimento de disputas políticas entre diferentes segmentos da educação, limitando-se à fiscalização dos recursos. Já Bordignon (*apud* Alves, 2023) descreve os Conselhos de Escola como órgãos colegiados com representantes de cada segmento da escola, ou seja, de professores, pais, alunos, funcionários, representantes da comunidade local, com direito à participação ativa, com voz e voto, com função deliberativa em questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Isto é, uma forma de participação democrática de toda a comunidade em busca de educação de qualidade.

Alves (2023) também entende que os Conselhos de Escola, para funcionarem de forma adequada, devem estabelecer diálogos entre a comunidade local e escolar a respeito das ações a serem alcançadas de forma participativa e democrática, sendo uma das funções do Conselho a descentralização do poder do diretor(a), historicamente construído em nossa sociedade. A autora evidencia que os Conselhos têm como uma de suas atribuições acompanhar a aplicação dos recursos financeiros e planejar de forma democrática sua utilização, deliberando sobre as principais prioridades e demandas da escola com a comunidade, visando autonomia no gerenciamento das questões administrativas e pedagógicas e prestando contas dos recursos frente à União. Sua pesquisa identificou que a comunidade escolar de uma escola pública municipal de Delmiro Gouveia, no Estado de Alagoas, avaliava que atuação do Conselho de Escola não levava a uma gestão democrática participativa, uma vez que vinha operando nos moldes impostos pela legislação, focando sua atuação no gerenciamento dos repasses de recursos estaduais e não nos processos de deliberação coletiva.

Quase duas décadas antes, Branco (2006, p. 98-99) investigou o papel da APM como Unidade Executora na gestão em duas escolas públicas do município de Araçatuba-SP, verificando que a sua implantação não resultou na promoção de “alterações nas

práticas decisórias no interior da escola” e que a “política de descentralização financeira e a democratização da gestão da escola básica têm se traduzido em uma transferência de recursos e serviços do Estado para a sociedade civil”.

Taborda (2009), por sua vez, ao pesquisar a implantação dos Conselhos de Escola como Unidades Executoras e suas influências na gestão democrática de escolas municipais de Juara/MT concluiu que o estabelecimento dessas entidades respondeu ao cumprimento de uma determinação legal para o recebimento e gerenciamento de recursos, com funções restritas a atividades técnico-procedimentais, sem provocar alterações estruturais nas culturas escolares referentes aos processos coletivos de deliberação.

O estudo de Silva (2016), que teve como objeto a gestão financeira do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) implantado nas escolas públicas do Distrito Federal em 2008, constatou que as funções de gestão financeira tornaram-se exclusivas à direção escolar, quando a presidência das Unidades Executoras passou a ser ocupada obrigatoriamente pelo diretor(a). Essa centralidade no diretor escolar, no que tange à prestação de contas, também foi evidenciada na realidade portuguesa pelo estudo de Afonso (2018) relativo às escolas públicas daquele país. Modos diferenciados de *accountability* têm resultado em processos heterogêneos e ambivalentes de avaliação e responsabilização em torno do diretor(a) de escola.

A pesquisa em escolas públicas municipais da zona sul de São Paulo de Almeida e Keller-Franco (2016) aponta que, embora a autonomia na gestão dos recursos esteja prevista na legislação, a falta de flexibilidade na aplicação desses recursos tem resultado em uma autonomia limitada das escolas no gerenciamento financeiro, o que se tornou um empecilho à consolidação da gestão democrática.

Licínio Lima (2018) argumenta que a dificuldade para se democratizar a gestão da escola pública reside em duas posições antagônicas: a primeira é aquela que compreende a gestão escolar democrática como legal e empiricamente garantida; a segunda

vincula-se a um parâmetro normativo inadequado e impraticável. Para o autor, é preciso democratizar a gestão por meio do exercício próprio da democracia no interior das escolas.

O PDDE foi o foco de análise dos trabalhos de Santana (2014), Souza (2017) e Souza *et al.* (2017). No primeiro caso, observou-se que a deliberação para aplicação dos recursos do programa foi desenvolvida apenas pela equipe de funcionários(as) de uma escola do Distrito Federal perante sua Unidade Executora. Nos demais casos, segundo estudo em escola estadual do município de Itinga/MG, o programa atendeu – embora com planejamento inadequado – demandas importantes da instituição, tendo apresentado a falha de falta de transparência na gestão de sua Unidade Executora.

De acordo com Viana (2017), a descentralização dos recursos financeiros pode favorecer a gestão democrática das escolas e a criação de ferramentas para a melhoria da qualidade do ensino. A autora afirma que “a transferência de recursos financeiros descentralizados diretamente para a escola é uma política necessária, que deve ser aprimorada” (Viana, 2017, p. 15). Ademais, para Silva (2022, p. 82), o exercício da gestão democrática nos órgãos colegiados escolares exige a “necessidade de promover avanços; isto implica no poder real dos participantes da comunidade escolar em tornar parte ativa na gestão da escola além da questão financeira”.

Por fim, o estudo de Santos e Silva (2016, p. 88), em escola municipal de Maceió/AL, apontou resultados distintos da maioria das produções: a instituição pesquisada convocava os conselheiros para assembleias de seu colegiado escolar com o propósito de “dinamizar e organizar o espaço educativo”, sendo a gestão financeira uma parte importante do trabalho de gestão da escola e o PDDE como elemento fomentador da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Tais resultados parecem ir ao encontro do que Paro (2016) trata sobre a autonomia da escola, inclusive em relação aos recursos. Para o autor, há um processo de interinfluência em no qual, quanto maior a participação dos

diferentes segmentos nas decisões relativas aos objetivos e funcionamento da escola, “haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos” (Paro, 2016, p. 17), tendo os órgãos colegiados com potencialidades a serem aproveitadas nesse sentido.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas neste texto sobre as relações entre as Unidades Executoras das escolas públicas e a gestão escolar democrática contribuíram para a construção de um panorama acerca de como os recursos são administrados, destacando-se a função dessas instâncias na organização financeira da escola pública e de como se situam no âmbito da gestão pública.

Ao destacar a função da Unidade Executora representada pelos colegiados, em especial, o Conselho de Escola, observamos a relação direta com a perspectiva de democratização da gestão escolar, uma vez que esses órgãos deliberativos compostos por representantes de todos os segmentos da escola e da comunidade de entorno favorecem a participação com voz e voto em relação às necessidades, demandas e propostas da escola. Contudo, é preciso considerar que, apesar das garantias previstas na legislação, os resultados da pesquisa que deram origem a este capítulo indicam que a constituição desses conselhos por si só não efetiva uma gestão democrática, a qual demanda uma participação coletiva para assegurar a descentralização do poder decisório.

A gestão democrática só é possível se, nos colegiados, houver participação ativa visando o bem comum e não apenas a fiscalização de recursos financeiros. Por outro lado, um ponto de destaque também está na importância da formação continuada de todos os segmentos da escola sobre os recursos e as linhas gerais da gestão financeira, abordando questões como: *como chegam e como usar os recursos? Como prestar contas dos investimentos públicos?*

Este trabalho, portanto, sinaliza que a autonomia e participação dos(as) diversos agentes(as) escolares nas Unidades Executoras –

quer sejam Conselhos Escolares, APMs e/ou outros órgãos – são aspectos fundamentais da democratização da gestão escolar, especificamente no que diz respeito às questões a serem deliberadas e seus possíveis encaminhamentos. Nesse sentido, este trabalho abre caminho para outros estudos e análises sobre a temática abordada, incluindo a formação continuada dos(as) integrantes dos colegiados escolares sobre políticas públicas, financiamento da educação e das escolas e prestação de contas. Outrossim, qualquer formação voltada à democratização de instituições não pode prescindir de sua inerente dimensão ética e política.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. **Roteiro**, ed. esp., p. 327-344, dez. 2018.

ALMEIDA, Sara Castro de; KELLER-FRANCO, Elize. Administração dos recursos financeiros no contexto da gestão democrática. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2016.

ALVES, Mayara Ferreira. **A atuação do conselho escolar como unidade executora na construção da gestão democrática em escolas públicas do município de Delmiro Gouveia/AL**. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10950>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRANCO, Mylene Mariani Pereira. **Programa Dinheiro Direto na Escola: o papel das unidades executoras na gestão de escolas**

públicas do município de Araçatuba - de 2003 a 2005. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [1996] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de execução dos recursos do PDDE**. Brasília, DF: FNDE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/GUIADEEXECUODOSRECURSOSDOPDDEv4FINAL.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

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

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 295-316.

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

LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. *In*: Simpósio brasileiro de política e administração da educação, 25, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE,

2011. p. 1-13. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; RIZZOTTI, José Roberto. **Progestão**: como gerenciar os recursos financeiros? Módulo VI. Brasília, DF: CONSED, 2009.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016. (rev. e atual).

SANTANA, Aline Farias de. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: análise da prática de participação na Associação de Pais e Mestres da Escola Classe 108 Sul. 2014. 70 f. Monografia (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

SANTOS, Inalda Maria dos; SILVA, Givanildo da. O papel do colegiado escolar na gestão financeira da escola pública. **Revista Exitus**, v. 6, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2016.

SILVA, Alexandra Pereira da. **A prestação de contas na gestão do PDAF-DF**: de diretor de escola a gestor financeiro? 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SILVA, Maria Helena Magri da. Os recursos financeiros na escola. **Revista SL Educacional**, v. 4, n. 11, p. 78-87, nov. 2022.

SOUZA, Danielly Pinheiro Gusmão. **Efeitos dos investimentos do Programa “Dinheiro Direto Na Escola-PDDE” na E. E. Comendador Murta, em Itinga-MG, na percepção da sua**

unidade executora. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, 2017.

SOUZA, Danielly Pinheiro Gusmão; SILVA, Simão Pereira da; BARROS, Georgia Fernandes; MAGALHÃES, Antonio de Paduá. Análise dos investimentos do Programa “Dinheiro Direto na Escola-PDDE” na E. E. Comendador Murta, em Itinga-Minas Gerais, no período de 2009 a 2013. **Revista Educação, Escola e Sociedade**, v. 10, n. 11, p. 63-86, jul./dez. 2017.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. **Conselho escolar como unidade executora:** limites e possibilidades no processo de construção da gestão democrática. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

VIANA, Mariana Peleje. Os recursos financeiros descentralizados como indutores da gestão democrática e ferramentas para a promoção da qualidade do ensino. **FINEDUCA**, v. 7, n. 7, p. 1-17, 2017.

A participação juvenil na gestão escolar: notas sobre a cultura democrática e a qualidade social da educação pública

Denise Maria Reis

Introdução

Uma das dificuldades enfrentadas pelos(as) jovens nas escolas é nem sempre terem a sua condição juvenil reconhecida em sua condição de estudantes (Dayrell, 2007) com toda a diversidade de identidades, sendo estes marcadores sociais e culturais, bem como poderem participar, fazer valer as suas vozes, organizarem ações coletivas e incidirem nas decisões de espaços colegiados e da gestão escolar (Sposito; Almeida; Tarábola, 2020).

A cultura e práticas predominantes nas escolas brasileiras ainda expressam traços de natureza autoritária e de obediência às ordens de um poder alheio a elas (Paro, 2010) e, embora esse cenário tenha apresentado avanços nos últimos anos, tais aspectos influenciam a democratização e autonomia de suas formas de organização. Prevalece uma concepção tradicional de educação e de juventude em que os(as) jovens são sujeitos inferiores que precisam receber passivamente os conteúdos ensinados pelos adultos (Groppo, 2017b).

Essa socialização unilateral – dos adultos para as gerações mais novas – tem coexistido, nem sempre isenta de tensões, com o aumento das múltiplas e ativas socializações das populações juvenis em contextos extraescolares (Groppo, 2017a, 2017b). O resultado tem implicado certo esmorecimento da capacidade educativa institucional das escolas e o desafio da gestão para construir tanto um vínculo escolar, quanto uma convivência que articule os objetivos curriculares aos saberes, identidades e vida cotidiana dos(as) jovens (Moura; Botler, 2020).

Por meio de revisão da literatura (Sampaio; Mancini, 2007), pretende-se explorar a relação entre participação juvenil e gestão nas escolas públicas, tendo em vista o aprimoramento da cultura democrática e da qualidade social da educação.

Gestão escolar, cultura democrática e qualidade social da educação

A gestão escolar implica administrar, tomar decisões, organizar e dirigir a escola, em todos os seus âmbitos, para o alcance de seus objetivos e o cumprimento de sua função social, sendo constituída, ainda que não intrinsecamente, de princípios orientados à promoção humana, ao convívio respeitoso entre diferentes, à justiça para todos. A noção democrática de gestão, assegurada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (Brasil, 1996), se concretiza quando se tomam decisões sobre todo o projeto político-pedagógico da escola de forma coletiva, buscando-se consensos em termos de qualidade educacional e racionalidade administrativo-pedagógica (Ferreira, 2011).

O entendimento teórico-prático da gestão democrática, embora seja uma convicção recorrente nos discursos de profissionais da educação, não é uma realidade em grande parte das escolas públicas brasileiras (Ferreira, 2011). A democratização das escolas conta com desafios diversos não apenas em seus aspectos organizacionais, mas também no aprendizado e exercício cotidianos de posturas democráticas pelos integrantes das comunidades escolares (Lima, 2018).

Assim, a construção de uma cultura democrática, cuja compreensão vai além da democracia como procedimento e se orienta às práticas de participação e vivências diárias, se depara frequentemente com obstáculos temporais, por exemplo, “que impõem a prevalência da eficiência democrática (que requer decisões rápidas) sobre a construção de consensos democráticos (que requerem discussões longas)” (Torres, 2022, p. 394). Nesse

sentido, uma gestão escolar pautada por princípios e ações gerencialistas, que prioriza resultados e não processos formativos, gera impasses que se colocam na contramão de uma cultura escolar democrática (Vieira; Vidal, 2015).

Denominamos cultura escolar os valores, comportamentos, normas e práticas presentes dentro da escola, em seu funcionamento interno, estabelecidos por pressupostos de partes interessadas na educação (Moro, 2020). Contudo, as práticas escolares e os processos educativos estão sempre imbricados com construções culturais mais amplas da sociedade (Gonçalves; Faria Filho, 2024). A cultura escolar, portanto, pode expressar tensão entre diferentes matrizes de cultura que desafiam a escola a incorporar contextos culturais dos estudantes e suas famílias, sem se voltar a um relativismo extremo, mas que busca firmar um pacto democrático nas interações com gestores(as), docentes, funcionários(as) e comunidade de entorno (Ramos, 2018).

Nesse contexto, a gestão escolar democrática contribui com a oferta de uma educação de qualidade, pois “viabiliza por meio das diversas instâncias de participação a corresponsabilidade dos integrantes da comunidade escolar com a elaboração e a efetivação do projeto educativo” (Sarmento; Menegat, 2020, p. 4-5). Embora ela sozinha possa não dar conta de todas as dimensões envolvidas numa educação de qualidade *social*, que envolve elementos socioeconômicos e socioculturais das famílias/comunidade e investimentos públicos apropriados, o compromisso da equipe gestora e a organização democrática da escola são fundamentais para a qualidade educacional (Silva, 2009).

Assim, a qualidade *social* da educação contempla tanto elementos externos à escola – relativos à estrutura material e a questões culturais, de desigualdade social e de violência vividas por estudantes, famílias e comunidade – quanto elementos internos que organizam o currículo, a gestão escolar, a avaliação da aprendizagem, bem como a formação docente e suas condições de trabalho (Freitas, 2013). Trata-se de uma concepção que toma os sujeitos sociais como referência e que se contrapõe aos parâmetros

de qualidade definidos por princípios da economia de mercado, nos quais prevalecem os resultados quantitativos e os índices das avaliações em larga escala (Araújo, 2012).

A gestão escolar no interior de uma cultura democrática negocia e constrói a qualidade social da educação de modo coletivo e por meio de um processo de autoavaliação institucional orientado pelo projeto político-pedagógico, articulando as contribuições locais com os compromissos da política educacional e do sistema de escolas públicas (Freitas, 2005).

A participação juvenil pode favorecer a gestão das escolas públicas?

Nas últimas décadas, diversos estudos nacionais e internacionais têm enfatizado os desafios encarados pelos(as) jovens para obterem escuta e participarem de espaços de deliberação e de gestão dentro das escolas, ao mesmo tempo em que expressam outras e novas formas de participação que reúnem construções da cultura escolar e da vivência da condição juvenil, mas que nem sempre são levadas em conta pelas equipes docentes e gestoras (Sposito; Almeida; Tarábola, 2020).

A participação juvenil pode ocorrer na organização de ações coletivas e nas decisões sobre políticas públicas, implicando também a garantia de uma gama ampla de direitos públicos para o exercício da cidadania juvenil (Carrano, 2006). Estamos tratando de direitos sociais, civis e políticos que assegurem a dignidade humana dos(as) jovens e a sua participação na esfera pública.

Assim, a escola se encontra nesse conjunto de direitos dos(as) jovens ao possibilitar a apropriação crítica do patrimônio cultural construído pela humanidade ao longo da história e, ao mesmo tempo, ao acolher suas produções culturais diversas, identidades e cotidianos nas práticas escolares.

Para Moura e Botler (2020), a democratização da escola e a diversidade cultural se refletem na concretização de práticas dialógicas entre diferentes, minimizando as implicações das

desigualdades sociais. Essa racionalidade dialógica ouve os argumentos dos agentes escolares e constrói um espaço acolhedor às diversas culturas, inclusive à pluralidade de culturas juvenis, abrindo as portas para saberes, práticas e expressões extraescolares que amplificam o universo educativo-cultural e valorizam a diversidade de vivências da condição juvenil.

A revisão da literatura acerca da participação juvenil na escola contemplou 35 artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES¹, sem recorte temporal, dos quais apenas seis apresentam resultados inteiramente positivos sobre essa relação.

O trabalho de Anjos *et al.* (2021) buscou analisar a compreensão de estudantes sobre o protagonismo juvenil e suas relações com a formação oferecida pela Escolas de Referências em Ensino Médio (de período integral e semi-integral) localizadas em Petrolina-PE, e os resultados indicam a diversidade de experiências espaço-temporais dos(as) jovens e a consolidação do projeto de vida e do próprio protagonismo juvenil como eixos estruturantes das escolas em tempo integral. As produções de Martins e Dayrell (2022) e Silva e Santos (2023) destacam a atuação dos grêmios estudantis com o rompimento de estereótipos sobre os(as) jovens, o fortalecimento de uma dinâmica própria de participação, a melhoria dos processos de aprendizagens e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à escola. Os resultados do estudo de Barbosa e Gomes (2020) apontam os espaços das assembleias gerais como experiência exitosa de democracia participativa direta e de corresponsabilidade pelas decisões. Já o trabalho de Okuma (2020) analisou o fomento da gestão participativa de escolas municipais de Belo Horizonte/MG por um projeto de auditoria dos(as) estudantes, que contou com o auxílio da tecnologia da informação, demonstrando que o alunado participou da administração do espaço escolar ao contribuir na verificação de problemas e na proposição de soluções. Por fim, Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021)

¹ Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

ressaltam a eleição de representantes de turma numa escola municipal de Resende-RJ como um processo de estímulo entre pares, engajamento coletivo, frequência escolar, preservação do espaço, além de fortalecimento e articulação com o projeto denominado Liderança Comprometida.

Os textos parecem ter captado processos mais maleáveis de participação dos(as) jovens nas instituições de ensino, possivelmente mais ligados a trajetórias flexíveis e a culturas juvenis diversas (Grosso, 2017a; Pais, 2003), valorizando suas contribuições na organização e desafios escolares.

Outros 19 artigos ponderam sobre aspectos bem-sucedidos e negativos observados na relação entre escola e a participação dos(as) estudantes: os mais antigos criticam o protagonismo juvenil considerando-o simples ativismo social acrítico ou pura adequação dos(as) jovens ao sistema socioeconômico vigente, embora situações de protagonismo também possam oportunizar a construção da autonomia juvenil (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004; Zibas; Ferretti; Tartuce, 2006). Cabe destacar, no entanto, que essa perspectiva ponderada não se verifica na política educacional do Estado de São Paulo recentemente, por exemplo, na qual a ideia de protagonismo juvenil parece estar consolidada, especialmente em seu Programa Ensino Integral (PEI) (São Paulo, 2012, 2014).

Há críticas à falta de diálogo e de oportunidades para as vozes dos(as) jovens, à concepção burocrática de gestão democrática e à reprodução de preconceitos no interior das escolas, ainda que o grêmio estudantil permaneça como espaço importante de participação e formação política – mesmo que a sua mera criação por dispositivo legal não garanta essa participação (Carvalho, 2012; Freguete; Emmerich; Machado, 2016; Melo; Almeida, 2018; Carnevali; Amorim, 2019; Silva; Santos, 2019; Oliveira, 2019; Corrêa; Santos; Simão, 2022; Falcão; Caldas; Freire, 2023). O grêmio pode fomentar a emergência de lideranças, mas um de seus desafios reside na necessária formação para os valores democráticos (Vento; Araújo; Santos, 2017).

Assim, o grêmio estudantil, como entidade autônoma que representa os interesses e demandas dos estudantes e que contribui com a construção de sua participação e cidadania no âmbito escolar (Freitas; Piovezan; Portéro, 2020) pode incrementar o processo de construção da cultura democrática coordenado pela gestão escolar e ancorado na “incorporação de valores e práticas participativas” (Torres, 2022, p. 393).

Reconhece-se que os(as) jovens podem e devem participar da transformação da escola, sem que isso signifique torná-la um lugar de excessos, mas, ao contrário, de convivência pacífica (Tognetta; Daud, 2017). As demandas curriculares configuram o protagonismo a ser exercido pelos(as) jovens, porém, as suas reivindicações também se colocam na arena de negociações para imprimir outros sentidos à sua participação escolar (Oliveira; Oliveira, 2017). Por outro lado, a hiper-responsabilização dos(as) jovens acerca dos desafios e soluções para a escola prejudica o papel formador fundamental dos(as) docentes e demais profissionais (Volkweiss *et al.*, 2019). O protagonismo juvenil numa perspectiva neoliberal permite um exercício paradoxal da liberdade (Vicentin; Silveira, 2021): do consumo e do empreendedorismo à relação ampliada com o tempo e coletividade. De modo operatório e simbólico, o protagonismo juvenil nesse viés simula uma participação que, na prática, não envolve os(as) jovens nas decisões da escola e não os(as) considera atores sociais efetivamente relevantes (Pereira; Barleta, 2022).

Não à toa, os(as) jovens têm lidado de maneira peculiar com a determinação da participação colocada por docentes e gestores(as), uma espécie de participação “desconfiada”, e a suposta falta de participação não necessariamente reflete conformismo e subserviência (Sposito; Almeida; Tarábola, 2020). Talvez, não compactuar com a participação estabelecida unilateralmente pelos adultos seja um modo de resistir a um envolvimento de fachada, só para dizer que o protagonismo e a autonomia dos(as) jovens existem em uma determinada realidade escolar.

Costa, Cardoso e Silva (2013) relatam a experiência de um projeto sobre a participação social nos gastos públicos de um município do interior do Estado de São Paulo, desenvolvido em escola estadual técnica. Apesar da restrição ao espaço escolar e sem articulação com outros grupos representantes da sociedade civil, os autores concluem que o projeto favoreceu o desenvolvimento da cidadania e da participação discente. Mais recentemente, em relação às ocupações secundaristas no país, entre os anos de 2015 e 2016, Rabin e Bacich (2018) enfatizam a importância dos ambientes digitais para a formação dos(as) jovens por meio da interatividade e do acesso à informação.

De fato, desde o início do século, os(as) jovens parecem apresentar habilidades para lidar com as repercussões das transformações geradas pelos avanços tecnológicos (Reguillo, 2012) cujas potencialidades têm sido mais bem exploradas por eles (Feixa, 2006). Ademais, estamos num contexto em que os espaços virtuais vêm ganhando força tanto no acesso à informação quanto na articulação de ações políticas (Gohn, 2018).

Há ainda o trabalho de Freitas e Santos (2023) que coloca no centro do debate a participação juvenil na gestão escolar. O estudo em uma escola estadual de ensino médio do município de Feira de Santana-BA verificou a oferta de canais de participação dos(as) jovens à comunidade – a eleição de líderes de classe, dirigentes escolares e colegiado escolar –, mas com sinais de não apropriação de fundamentos políticos e de efetiva emancipação, o que os(as) deixou fora de uma atuação autônoma nos processos decisórios na gestão da escola.

Para Moura e Botler (2020), além dos(as) estudantes se colocarem como *jovens em ação*, é preciso que a gestão escolar esteja genuinamente aberta à comunidade e às expressões culturais juvenis, permitindo que a sua pedagogia formal seja afetada por saberes e práticas construídos para além dos muros da escola.

Finalmente, os últimos 10 artigos apresentam resultados desfavoráveis ao aumento e aprimoramento da participação dos(as) jovens nas escolas. Ferreira *et al.* (2016) realizaram estudo

com professores de escolas da rede pública de ensino em Umuarama-PR e notaram uma desvalorização da participação dos(as) jovens nas assembleias e conselhos escolares, os(as) culpabilizando por isso em função da suposta falta de compromisso, geração de tumultos ou nada de relevante a falar. Verificou-se, ainda, a ausência de estratégias de formação para o exercício democrático não só para os(as) jovens, mas para o próprio grupo de profissionais.

Esse parece ser um ponto central na democratização das escolas, já que o princípio da gestão democrática está consensuado e o avanço precisa ocorrer em sua efetivação, ou seja, em *como* fazer. Assim, estamos diante da prática de uma racionalidade do tipo comunicativa em que os argumentos dos integrantes das comunidades escolares sejam desenvolvidos em “diálogo aberto, democrático, substantivo” (Moura; Botler, 2020, p. 130).

Já no final da década de 1990, Aredes (1999) alertava para o fato da sociedade brasileira não possuir uma cultura democrática, possível resultado da inexistência da participação dos(as) jovens nas escolas e do desafio à efetivação do projeto político-pedagógico que levasse em conta as vozes discentes. Anteriormente, Oliveira (1994), em seu estudo sobre os sentidos atribuídos à educação, escola e participação por estudantes secundaristas da rede pública carioca, chamou a atenção para a discrepância entre como os legisladores e educadores concebiam a participação e como os(as) jovens a percebiam: os primeiros ainda muito presos a uma ideia da *pólis* grega e, portanto, descolada do contexto contemporâneo.

Na primeira década dos anos 2000, Moura (2010) analisou a proposta de participação do grêmio estudantil na gestão democrática das escolas como projeto institucionalizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A autora observou que a participação ocorria de modo assistencialista ou como força de trabalho barata, desprezando os debates sobre as causas dos problemas sociais e focando no tratamento dos efeitos imediatos por meio do voluntariado e do associativismo. Tal perspectiva vai ao encontro da diminuição da dimensão escolar em detrimento do

aumento da dimensão *assistencial* do direito à educação empreendida nos governos neoliberais de meados dos anos 1990 ao início dos anos 2000 (Ramos, 2018).

O trabalho de Araújo e Tondin (2023) analisou as percepções de estudantes de uma escola pública do interior de Minas Gerais. Os resultados assinalam que as demandas dos(as) jovens não são acolhidas pelos adultos, restando-lhes lidar com elas sozinhos(as). A escola é vista como meio de adquirir poder econômico e prosperidade individual, ainda que alguns vejam mais sentido na escolarização do que outros. Esses jovens valorizam as gincanas e o grêmio estudantil por serem espaços mais descontraídos, acolhedores, reflexivos e promotores de participação.

Se nos basearmos na compreensão de que a qualidade da educação precisa estar “referenciada nos sujeitos sociais” (Araújo, 2012, p. 197), então devem ser colocados em diálogo os interesses e necessidades dos(as) jovens estudantes com os objetivos educacionais das escolas.

A pesquisa documental desenvolvida por Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) evidenciou que, embora haja leis específicas que garantam a participação dos(as) jovens como fundamental para a gestão democrática, é preciso encontrar caminhos que a concretizem nas práticas escolares. Já em 2010, Dayrell, Gomes e Leão (2010, p. 249) trataram dessa questão, ao elencarem “a falta de espaços e de situações para o exercício e aprendizagem da vida coletiva e da participação social” como um dos fatores para a pouca participação juvenil na escola e na sociedade em geral. Segundo os autores, “parece existir uma falta de sensibilidade do mundo adulto e suas instituições em criar espaços institucionais, além da escola”, (Dayrell; Gomes; Leão, 2010, p. 249-250) que incentivem a participação juvenil e o exercício de valores democráticos.

A produção de Kohan (2022) ressalta que as ocupações secundaristas ocorridas entre 2015 e 2016 também são parte de um movimento que, desde o final dos anos 1990, vêm modificando a função social da escola pública para o foco da integração e do combate à violência dos(as) jovens nos países latino-americanos,

notadamente dos(as) jovens pobres e periféricos(as). Por outro lado, conforme pontua Torres (2022, p. 397),

ainda que o sistema escolar esteja na convergência de uma constelação de fatores que a regulam, é inegável a sua intervenção concreta e específica nos processos de socialização, na transmissão intergeracional de saberes, valores e competências. Nesse sentido, o profundo entrosamento da Escola nos sistemas de relações sociais existentes coloca-a num lugar institucional de referência no desenvolvimento da cultura democrática. Por isso, o reconhecimento e a apropriação da reflexividade na ação [...] poderá constituir uma força de resistência e efetiva transformação do espaço escolar.

O trabalho de Botler (2018) sobre gestão escolar destacou situações de injustiça na escola. Observou-se que prevalece uma noção de democracia ora “percebida com referências à *participação legal-formal*, principalmente no Brasil, ora à participação como condição para *envolvimento de estudantes em vivências pedagógicas*” (Botler, 2018, p. 103), mais evidente em Portugal. Nas escolas portuguesas, também se verificou maior valorização do(a) estudante, das singularidades e da diversidade, promovendo grau mais elevado de identificação e pertencimento institucional. Para a autora, a escola precisa minimizar os efeitos de situações de injustiça quando medeia conflitos por meio de uma ação planejada e preventiva da gestão escolar.

Lima (2018) também destaca que, para além do caráter formal das leis educacionais sobre a gestão democrática nas escolas e de seus espaços colegiados instituídos, é necessário concretizar a democracia educando-se para e por ela, promovendo processos e práticas de participação dos sujeitos escolares.

Por fim, o estudo de Costa (2020) aborda a mais recente reforma do ensino médio, a flexibilização curricular e o protagonismo juvenil. Segundo a autora, o Novo Ensino Médio retira a responsabilidade do Estado pela formação ampla e geral dos(as) jovens, assumindo o discurso de que o protagonismo juvenil os guiará por seus projetos de vida, inserção laboral e

cidadã, possuindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ferramenta alinhadora desta política educacional.

Na visão de Pelissari (2023), a fragmentação do currículo do Novo Ensino Médio em uma base comum e em uma parte diversificada composta por itinerários formativos aprofunda a dualidade educacional entre formação técnica e formação geral e reforça o viés anticientificista por meio da ênfase no desenvolvimento de competências.

Com isso, vemos o recrudescimento de discursos e disciplinas escolares que valorizam o *empreendedorismo* e os percursos individuais na busca do sucesso profissional e da prosperidade pessoal, reduzindo a participação juvenil à suposta *liberdade de escolha* nesse âmbito.

Considerações finais

O caráter exploratório e as discussões desenvolvidas neste trabalho nos permitem sugerir que a participação juvenil nas escolas, em suas decisões e gestão, é benéfica ao incremento da cultura escolar democrática e da qualidade social da educação porque promove uma formação socialmente referenciada nas demandas e expressões culturais juvenis, a interação entre conhecimentos e práticas escolares e extraescolares da cultura social mais ampla (incluindo o contexto das novas tecnologias digitais e articulações sociopolíticas pelas redes), o diálogo, negociação e socialização intergeracionais, além de novas formas de incidência e envolvimento com questões da vida coletiva.

Se o princípio da gestão democrática é ponto pacífico nos discursos de profissionais da educação e de políticas educacionais, resta-nos a sua efetivação no chão das escolas *para* e *com* os(as) membros das comunidades escolares e de entorno por meio de uma racionalidade comunicativa nos processos e práticas institucionais.

Um aspecto importante parece residir nas lideranças de gestores(as) para coordenar o processo de concretização da gestão democrática nas escolas, identificando/mobilizando e, ao mesmo

tempo, fomentando outras lideranças em diversos segmentos da instituição. Trata-se de um tema para estudos futuros.

Por ora, o panorama geral sobre a participação juvenil na escola, com base na revisão bibliográfica realizada para a elaboração deste capítulo, tende a corroborar a noção de que a participação dos(as) jovens estudantes na escola e na gestão escolar é mais presente no Brasil do que a de liderança juvenil na escola, mesmo que essa noção não obrigatoriamente se efetive nas práticas pedagógicas e administrativas. Na mesma direção, nacionalmente, parece prevalecer a concepção de gestão democrática no lugar de lideranças escolares, mesmo que isso não signifique que as escolas e os gestores(as) escolares não reflitam e ajam em prol do desenvolvimento de lideranças juvenis em suas instituições, ainda que sob outras designações, como o próprio protagonismo juvenil, por exemplo.

Referências

ANJOS, Dayane Priscilla dos; FREIRE JÚNIOR, Francisco Audy Anjos; FERREIRA, Kaiomarcos Luciano Santos; FERREIRA, Thatiany Rodrigues; CUSATI, Iracema Campos. Protagonismo juvenil e participação escolar: sob o olhar dos estudantes. **Entramados**, v. 8, n. 9, p. 231-240, jan./jun. 2021.

ARAÚJO, Adilson César de (org.). **Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

ARAÚJO, Elenice Procópio; TONDIN, Celso Francisco. Percepções de estudantes e coordenação escolar acerca da adolescência, protagonismo/participação juvenil e escola. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 64, p. 1-23, mar. 2023.

AREDES, Alaíde Pereira Japecanga. A participação do corpo discente no projeto pedagógico da escola. **Nuances**, v. 5, p. 76-80, jul. 1999.

BARBOSA, Letícia Cristina Bizarro; GOMES, Warley Alves. A função educadora da participação democrática do estudante em tomadas de decisão sobre seus direitos e deveres na escola. **Braz. Ap. Sci. Rev**, v. 4, n. 6, p. 3805-3822, nov./dez. 2020.

BARBOSA, Rosimar Alencar Silva; SHITSUKA, Ricardo; BARBOSA, Karine Fortunato Silva. Representante de turma: uma referência no desenvolvimento do protagonismo infantil e juvenil. **e-Acadêmica**, v. 2, n. 1, e032121, p. 1-10, 2021.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 89-105, mar./abr. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

CARNEVALI, Victor Ananias Nascimento; AMORIM, Arnaldo dos Santos. Juventudes e protagonismo: possibilidades e desafios para a participação política de estudantes do ensino médio de Presidente Prudente-SP, na escola e na cidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2019. p. 743-757.

CARRANO, Paulo. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. **Democracia Viva**, n. 30, p. 2-5, jan./mar. 2006.

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, n. 2, p. 378-390, abr./jun. 2018.

CARVALHO, Roussel de. Student participation in Brazil: the case of the 'grêmio estudantil'. **Management in Education**, v. 26, n. 3, p. 155-157, jul. 2012.

CORRÊA, Shirlei de Souza; SANTOS, João Derli de Souza; SIMÃO, Vera Lúcia. O protagonismo juvenil em contextos educacionais. **Revista Professare**, v. 11, n. 3, e3335, p. 1-18, 2022.

COSTA, André Galindo da; CARDOSO, Juliana Tavares Pereira; SILVA, Daniel Bruno da. A inclusão de projetos de desenvolvimento de participação política no ensino técnico: possibilidades e desafios. **Sociologias Plurais**, v. 1, n. 2, p. 10-30, ago. 2013.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de "construção" do ensino médio brasileiro, a partir da Lei 13.415/2017. **Margens**, v. 14, n. 23, p. 43-60, dez. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues; FREIRE, Marta de Almeida. Grêmio estudantil e participação juvenil: um estudo no centro de educação em tempo integral de Humaitá/AM. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 12, p. 30470-30493, 2023.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**. 3. ed. Barcelona: Ariel, 2006.

FERREIRA, José Augusto Gerônimo; SANTOS, Leticia Rodrigues da Silva; OLIVEIRA, Tamires Farias de; VIEIRA, Jorge Antonio.

Problematizando a democracia na escola: sentidos e percepções de professores do ensino médio público sobre a participação democrática do alunado. **Educere**, v. 16, n. 2, p. 275-297, jul./dez. 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 295-320.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREGUETE, Lorena Marques; EMMERICH, Camila Tobio; MACHADO, Joyce dos Reis. O grêmio estudantil como dispositivo de análise das práticas de participação escolar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 4., 2016, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2016. p. 1-15.

FREITAS, Indiara Silva de; SANTOS, Solange Mary Moreira. Participação estudantil na gestão escolar: contexto, limites e perspectivas. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v. 6, n. 10, p. 205-226, jan./jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

FREITAS, Vinicius Ruiz Albino de; PIOVEZAN, Elionai dos Santos; PORTÉRO, Cristina Schmidt Silva. O grêmio estudantil e os desafios da gestão democrática na escola pública. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 6, p. 448-460, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade: uma nova cultura de participação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 117-133, jan./abr. 2018.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2024. p. 31-57.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017a.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, n. 14, ano 5, p. 9-17, mar. 2017b.

KOHAN, André Carreiro. Das ocupações secundaristas do estado de São Paulo (2015-2016) ao protagonismo juvenil: neoliberalismo, gestão-guerra e trabalho político. **Geografares**, v. 2, n. 35, p. 252-276, jul./dez. 2022.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e participação na escola: disputas e relações no cotidiano escolar. **Latin American Journal of Development**, v. 4, n. 1, p. 152-166, jan./fev. 2022.

MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALMEIDA, Ricardo Santos de. Grêmio estudantil: mecanismo da gestão democrática. *In*:

ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11., 2018, Aracajú. **Anais [...]**. Aracajú: UFS, 2018. p. 1-15.

MORO, Adriano. **A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. O grêmio estudantil na gestão da escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das práticas formativas? **Revista de Ciências da Educação**, ano XII, n. 23, p. 273-292, 2010.

MOURA, Renata Paula dos Santos; BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar e juventudes: uma relação a partir do grafite. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 2 p. 125-141, jul./dez. 2020.

OKUMA, Danilo Kenji Lessa. O uso de tecnologia da informação para fomento da gestão participativa e protagonismo juvenil nas escolas municipais de Belo Horizonte: o Projeto Aluno Auditor. **Cadernos da Escola do Legislativo**, v. 22, n. 38, p. 11-41, jul./dez. 2020.

OLIVEIRA, Caio Perdomo de. A construção pedagógica da democracia no espaço escolar: o papel do grêmio estudantil. **Giramundo**, v. 6, n. 12, p. 91-102, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Márcia Betania de; OLIVEIRA, Elvira Fernandes de Araújo. Demandas e protagonismo juvenil: políticas curriculares no ensino médio. **Holos**, ano 33, v. 3, p. 185-195, 2017.

OLIVEIRA, Thais Baptista Carvalho de. Educação, escola e participação. **Cad. Pesq.**, n. 89, p. 59-71, maio 1994.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, v. 39, e37056, 2023.

PEREIRA, Nelcy da Costa; BARLETA, Ilma Andrade. Ensino médio integral e protagonismo juvenil: práticas e vivências na escola do novo saber no Amapá. **Dialogia**, n. 40, e21064, p. 1-19, jan./abr. 2022.

RABIN, Marcela Lorenzoni da Rocha; BACICH, Lilian. O protagonismo juvenil na era digital. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, n. esp., p. 40-53, 2018.

RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230006, p. 1-21, 2018.

REGUILLO, Rossana. **Culturas juveniles**: formas políticas del desencanto. Cidade do México: Siglo Veintiuno, 2012.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Costa. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. Fisioter.**, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2014. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/programa-pe-i-modelo-de-gestao_site.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Roteiro**, v. 45, e23370, p. 1-20, jan./dez. 2020.

SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Vinícius André da Silva. O grêmio estudantil e a gestão democrática: um estudo de caso no

município de Messias-Alagoas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 16, p. 1-18, maio 2019.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Uesley Lima da; SANTOS, Karla de Oliveira. A atuação do grêmio estudantil em uma escola pública do sertão alagoano: participação e protagonismo em análise. **Revista Administração Educacional**, v. 14, n. 1, p. 98-113, jan./jun. 2023.

SPOSITO, Marilia Pontes; ALMEIDA, Elmir de; TARÁBOLA; Felipe de Souza. Jovens do ensino médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 313-332, 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Quem educa em um ambiente educacional? O legado piagetiano para pensar a convivência ética na escola e o papel da autoridade e do protagonismo infanto-juvenil. **Schème**, v. 9, n. esp., p. 264-289, 2017.

TORRES, Leonor Lima. Organização escolar e democracia: a temporalidade nos processos de consolidação democrática. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Estado da Educação 2021**. Lisboa: CNE, 2022.

VENTO, Marisa Alves; ARAÚJO, Jaqueline Batista; SANTOS, Thayná Mesquita Gomes dos. O protagonismo juvenil nos movimentos de representação estudantil. **Revista Técnica e Tecnológica**, v. 1, n. 2, p. 1-8, 2017.

VICENTIN, Marcelo; SILVEIRA, Carlos Roberto da. Projeto de Vida do Programa Ensino Integral: protagonismo neoliberal. **INTEREDU**, v. II, n. 5, p. 11-29, dez. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 67, p. 19-38, 2015.

VOLKWEISS, Anelise; LIMA, Vanessa Mendes de; RAMOS, Maurivan Güntzel; FERRARO, José Luís Schifino. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, e29112, p. 1-24, jan./jun. 2019.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; FERRETTI, Celso João; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.

Gestão democrática e participativa nas escolas técnicas do Estado de São Paulo: o papel da comunidade escolar nas Etecs

Beatriz Janini
João Guilherme de Oliveira Pellegrini

Introdução

Este capítulo propõe uma reflexão acerca da gestão das escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), administrado pela Secretária de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, buscando demonstrar que ela se caracteriza como predominantemente democrática e participativa. Nesse sentido, compreende-se, segundo Rosito *et al.* (2021, p. 522), que a “gestão democrática e participativa pressupõe a divisão do poder, com possibilidades e oportunidades reais para o pleno exercício da participação cidadã de todos os envolvidos no processo educativo”.

Destacando-se nas avaliações externas, notadamente no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) oferecem educação técnico-profissionalizante de nível médio e superior. Neste capítulo, será abordado o papel dos diversos agentes escolares na gestão participativa destas escolas.

Com base em uma revisão bibliográfica, observou-se a necessidade de realizar uma contextualização histórica da gestão e do Regimento Comum do CEETEPS.

Em pesquisa no repositório da CAPES, utilizando os termos: “gestão Centro Paula Souza”, em busca restrita a produções dos últimos dez anos, foram encontrados um total de três artigos. Ao consultar os termos: “gestão democrática Etecs” foram identificados dois artigos e uma dissertação de mestrado. Ao se

realizar buscas com os mesmos termos na biblioteca virtual *SciELO*¹ localizou-se um total de apenas dois artigos.

Com exceção de uma única obra que buscava compreender a gestão das Etecs em uma visão global, que é trabalhada neste texto, todos os demais textos tratavam de funções específicas de um ou mais agentes administrativos do CEETEPS. Uma vez que a proposta deste capítulo é apresentar uma visão sobre a gestão desta instituição, julgou-se que pouco teriam a contribuir com esta proposta. Contudo, a expectativa é realizar uma apresentação que torne mais palpáveis, acessíveis e interessantes as questões legais que tangem o exercício da democracia dentro das Etecs, entendendo que a participação da comunidade evidencia-se como um aspecto relevante no que diz respeito à democracia e à participação em uma unidade escolar.

Contextualização histórica

O contexto histórico aponta que muitas Etecs já eram escolas técnicas antes da criação do CEETEPS, tendo sido incorporadas a este centro após a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET-SP).

De acordo com o site oficial do CEETEPS:

Com a aprovação do CEE, em 6 de outubro de 1969, o governador Abreu Sodré baixava o Decreto-Lei criando o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET-SP) como entidade autárquica vinculada à Secretaria de Educação. A mudança do nome institucional, sem referência ao patrono dos cursos de Engenharia, não seria a única alteração em relação à discussão elaborada pela Comissão de implantação e pelo relator Paulo E. Tolle. Antes de analisar os artigos, convém examinar a exposição de motivos do referido Decreto-Lei (Silva, 2023, p. 88).

Muitas Etecs derivam do movimento de criação de escolas técnicas a partir da década de 1930 com o início da Era Vargas, durante

¹ *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, disponível em: <https://www.scielo.br/>

a qual a drástica queda nas exportações de café motivada pela grande crise mundial do capitalismo de 1929 gerou um significativo êxodo das zonas rurais para as zonas urbanas brasileiras. Concomitantemente, houve forte incentivo governamental para a industrialização do país, movimento fortalecido pela Segunda Guerra Mundial, em que houve pouca concorrência externa aos produtos industrializados nacionais. Nessas circunstâncias, houve a necessidade de formar mão de obra qualificada para atuar nas nascentes indústrias. Além disso, a inclinação populista dos governos de Getúlio Vargas demandava um modelo educacional mais preocupado com formação de mão de obra que com uma formação cidadã e participativa (Ferreira Jr., 2010).

Assim, na história da educação brasileira, observamos que a regulamentação de sistemas, níveis e modalidades de ensino começou a ser realizada em função da expansão da população urbana, empregada principalmente na indústria, mas também no comércio. Outrossim, apesar da expansão do ensino técnico na década de 1930, é somente em 1946 que, no Estado de São Paulo, há uma iniciativa governamental para padronizar a criação e a organização das escolas de ensino técnico.

Em 14 de setembro de 1946, o Decreto-Lei n. 16.108 apresenta deliberações para a criação de cursos de Ensino Profissionalizante no Estado de São Paulo, abrindo caminho para a ampliação da política de ensino profissionalizante que começou a tomar corpo com o início da Era Vargas em 1930. Em seu artigo 8º foi preconizado que o governo criaria cursos práticos de ensino profissionalizante nas cidades que, além das necessidades locais devidamente comprovadas, doassem terreno conveniente, por intermédio da municipalidade, para construção do prédio. Essa política de doação de terrenos ou edificações como forma de parceria entre estado e município para a abertura de novas escolas é comum até os dias de hoje (Bráz *et al.*, 2014, p. 5). Este decreto pode ser entendido como um elemento propulsor para o surgimento das escolas que no futuro iriam constituir o CEETEPS.

Contudo, o modelo tecnicista não era uma unanimidade no contexto do populismo brasileiro.

A década de 1920, que antecedeu o início da Era Vargas, foi caracterizada por uma efervescência cultural que deixaria um legado de grande expressividade para as décadas seguintes.

De fato, foi a década de 20 com sua efervescência política e cultural que definiu os rumos da sociedade brasileira e o tipo de Estado que teríamos após 1930. Ela gerou o tenentismo e a crise das oligarquias tradicionais; a semana de arte moderna; a fundação do Partido Comunista Brasileiro, que representava o nascente operariado urbano, e no terreno educacional, a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), que viria a ser reduto da Escola Nova polarizando com o pensamento católico enraizado na educação brasileira desde o *Ratio Studiorum* (1599) (Bittar, 2009, p. 5).

Inspirados pelos movimentos descritos por Bittar (2009) e pelas vanguardas culturais europeias, um grupo de intelectuais de classe média, que teve a oportunidade de ter contato com modelos culturais e educacionais da Europa e dos Estados Unidos, entendeu que para o avanço do Brasil era fundamental democratizar a educação, além de formar cidadãos autônomos.

Liderados por Anísio Teixeira, que trouxe para o Brasil os ideais da Escola Nova baseados nos estudos das teorias do estadunidense John Dewey, um grupo de intelectuais, que incluía Cecília Meireles, apresentou ao Governo Federal um documento denominado *Manifesto dos Pioneiros* de 1932, sintetizando as propostas escolanovistas para a democratização da Educação.

Do ponto de vista legal, o manifesto teve sucesso, visto que a Constituição de 1934 incorporou as propostas escolanovistas de democratização da educação. No entanto, elas não chegaram a se tornar realidade.

Aos olhos dos governos populistas de Getúlio Vargas (1930-1945; 1950-1954), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964), a Escola Nova não representava um ideário inimigo. Ao contrário, promover a ampliação da oferta educacional reforçava o pressuposto populista de atender

prioritariamente as demandas da população mais pobre e geraria uma massa de cidadãos gratos que tenderia a manter, pelo voto, os populistas no poder. Por outro lado, o ato de democratizar a educação era administrado com muita cautela por políticos aos quais, a exemplo de Vargas, aplicava-se o *slogan* informal, mas bastante realista: *Tudo para o povo, mas sem o povo*.

Dessa maneira, se justifica a preferência da difusão do ensino técnico que priorizava a formação de mão de obra em detrimento da formação cidadã, ao menos no início da trajetória política do populismo brasileiro. Em um momento posterior, contudo, este projeto passa a se interessar pela bandeira da democratização do ensino como uma oportunidade de angariar apoio político, tanto que o presidente João Goulart (1961-1964) convidaria Paulo Freire para integrar sua equipe de governo e colocar em prática suas propostas para democratização do ensino. Entretanto, não houve tempo para que isso se concretizasse em virtude do Golpe Militar de 31 de março de 1964.

Reconhecido mundialmente por seus estudos acerca da democratização da educação, até o início da década de 1960, Paulo Freire havia aprimorado bastante o modelo escolanovista, sendo o autor de algumas das mais conceituadas propostas para conter o analfabetismo, promovendo a alfabetização de jovens e adultos. Atuando no Ministério da Educação no governo Jango, Freire implementou o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), mas o projeto foi abortado em decorrência do Golpe Militar de 1964. O PNA deu lugar ao retrógrado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), baseado na repetição de conceitos e reprodução de informações.

Em 1969, como já apontado neste texto, surge o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET). A primeira unidade construída foi a Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Sorocaba-SP, inaugurada em 20 de maio de 1970. Inicialmente, o centro não contava com a modalidade de colégio técnico, hoje denominada ensino médio de nível técnico, tampouco

havia a pretensão de comportar a missão de padronizar e integrar a oferta de ensino técnico no Estado de São Paulo.

Todavia, durante a Ditadura Militar (1964-1985), pelo do Decreto-Lei n. 5.962 de 1971, foi estabelecida a reforma da escola pública. A educação pública obrigatória não mais seria de quatro e sim de oito anos. Os grupos escolares e escolas ginasiais foram fundidos (Ferreira Jr., 2010). Com essa reforma, determinava-se que as creches, escolas primárias e ensino fundamental I teriam sua oferta sob responsabilidade do poder público municipal, sendo o ensino fundamental II e o ensino médio de responsabilidade do poder público estadual, ao passo que a educação superior ficaria a cargo da União.

Em 1973, o CEET mudou de nome para Centro Paula Souza (CPS) em homenagem ao professor, político e engenheiro Antônio Francisco de Paula Souza.

A última década da Ditadura Militar é marcada por uma criação desenfreada de escolas com diminuição significativa na qualidade de sua estrutura física em um movimento de expansão para regiões periféricas dos municípios brasileiros, onde o público mais necessitaria de educação pública de qualidade.

Os cursos de ensino técnico que requerem laboratórios, oficinas, fazendas, máquinas e diversas estruturas começam a ser vistos como cursos caros para o poder público. Isso porque, neste momento, o foco era expandir desenfreadamente a quantidade de escolas para colocar em prática o Decreto-Lei n. 5.962 de 1971, ainda que o preço dessa medida tenha sido uma diminuição drástica na qualidade da oferta do ensino público. Somente após a redemocratização, em 1985, voltaria à pauta do poder público a necessidade de foco na oferta de ensino técnico. No Estado de São Paulo, evidenciou-se a necessidade de organizar a oferta dos cursos já existentes para, em seguida, expandir essa oferta.

Da necessidade de organizar a oferta de ensino técnico tem início um movimento de criação de ensino técnico de nível médio, as Etecs (inicialmente ETE-SP em sua criação em 1988) dentro do

Centro Paula Souza e a incorporação de escolas técnicas já existentes no Estado à gestão deste centro.

Com a redemocratização em 1985 e a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, um novo modelo de educação ganhava destaque, bem como dentro do Centro Paula Souza:

Esse modelo democrático de gestão é entendido como o que propicia a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos; na administração dos recursos e nos processos decisórios. Sua efetivação pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo e consultivo; e a implementação de processos democráticos na escolha dos dirigentes escolares seria um destes passos necessários (Corcelli, 2023, p. 23).

De acordo com o Sistema Integrado de Gestão das Etecs, existiam, em agosto de 2024 no Estado de São Paulo, 306 instituições entre Fatecs e Etecs dentro do CEETEPS, uma autarquia vinculada à Secretária de Desenvolvimento Econômico, e que, de acordo com Rosito *et al.* (2021), tinha como um dos seus objetivos:

A aplicação da Gestão Democrática e Participativa nas Etecs tem o intuito de valorizar as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia. A administração de cada unidade escolar tem como órgão superior e deliberativo, o Conselho de Escola, seguido pela Direção, Coordenação Pedagógica, Orientador Educacional, Serviços Administrativos, Serviços Acadêmicos e Serviços de Relações Institucionais. A estrutura, cargos e funções que constituem essa gestão permitem que o processo de ensino aprendizagem esteja alinhado com os princípios da Gestão Democrática e Participativa e contribua para a eficácia do processo de educação autônoma e cidadã de seus alunos (Rosito *et al.*, 2021, p. 534).

Assim, fica nítido que existem desafios em gerir uma rede de ensino que abrange mais de 300 *campi*, de maneira democrática, oferecendo ensino de qualidade. A seguir, analisa-se estes desafios, tentando compreender como esta proposta de gestão se realiza na prática, indicando aspectos que podem ser aprimorados em busca

da melhoria da qualidade da educação ofertada e destacando a eficácia e a efetividade desse modelo de gestão.

A qualidade do ensino nas Etecs

Entende-se que gestão escolar e qualidade da educação ofertada caminham juntas. Nessa perspectiva, o CEETEPS possui uma missão, uma visão e alguns valores bem determinados que a norteiam.

Missão: Promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo.

Visão: Consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista.

Valores: Valorização e desenvolvimento humano; Postura ética e comprometimento; Respeito a diversidade e a pluralidade; Compromisso com a gestão democrática e transparente; Cordialidade nas relações de trabalho; Responsabilidade e sustentabilidade; Criatividade e inovação (Rosito *et al.*, 2021, p. 527-528).

Compreendendo como se estabelece uma gestão democrática, sua relevância e objetivos, é preciso que se tenha a clareza de que quando se fala qualidade em educação temos um conceito muito amplo e é necessário que haja um esforço em determinar o que se entende com relação ao seu significado. Sander (2007) propôs que a qualidade em educação fosse pensada em quatro dimensões: eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Uma vez que há aqui o objetivo de destacar a qualidade do ensino das Etecs dentro da rede de educação pública do Estado de São Paulo, focaremos, neste trabalho, na dimensão da relevância. Neste sentido:

Esses elementos conceituais permitem definir a relevância como critério de desempenho cultural, de natureza substantiva e intrínseca, medido em termos de significâncias, valor e pertinência dos atos e fatos administrativos

para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes do sistema educacional e da sociedade como um todo. Considerando a importância primordial da qualidade de vida e de educação para os cidadãos em seu contexto cultural, concebo a relevância na gestão da educação como alternativa superordenadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência. Nesta linha, os protagonistas de uma construção de administração culturalmente relevante pautam seu pensar e seu agir pela pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo (Sander, 2007, p. 85).

Desse modo, discute-se, a seguir, alguns aspectos que elucidam a relevância das Etecs para o desenvolvimento humano e para a qualidade de vida de seus estudantes. Por exemplo, o órgão superior da hierarquia da gestão do CEETEPS – a superintendência, reconhece a importância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para as Etecs. Na fala da, à época, diretora-superintendente, Laura Laganá: “O Ideb coloca em números o empenho de nossos estudantes e professores, bem como o compromisso da instituição com a excelência da educação para além da formação técnica” (CEETEPS, 2024a).

Alcançar tais índices é importante devido a relevância que o Ideb obteve aos olhos do poder público, seja desde a ação de interferir no cotidiano escolar para tentar melhorar a qualidade de ensino, quanto para destinar recursos e bonificar a equipe de profissionais que atuam nas instituições.

Criado em 2007, o Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a análise da qualidade da educação: o fluxo escolar (aprovação, retenção e evasão) e as médias de desempenho nas avaliações (CEETEPS, 2024b).

De acordo com os resultados de 2023, o CEETEPS se sobressai com 73 Etecs pertencentes à lista das 100 escolas públicas paulistas com índices mais altos no Ideb, e com uma média de 5,6 pontos; índice superior à média do Ensino Médio no Brasil (4,3), no Estado

(4,2) e à meta estabelecida pelo Governo Federal (5,2) (CEETEPS, 2024a).

Outro exemplo seria o mais novo modelo de avaliação integrado da rede estadual de ensino, o Provão Paulista, que foi aplicado nas Etecs pela primeira vez em 2023 e os resultados novamente foram bastante satisfatórios. Ao todo, 1.071 alunos do CEETEPS foram aprovados em cursos superiores em 2023, o que representa 87% das vagas destinadas ao grupo das instituições de Educação Profissional do Estado (CEETEPS, 2024a).

No que se refere à participação social das Etecs, elas se fazem presentes em eventos tais como a Semana Paulo Freire, uma semana de atividades pedagógicas fora da sala de aula que abrange ações culturais, filantrópicas, esportivas, de conhecimentos gerais e raciocínio lógico; a Feira de tecnologia que, para além de uma feira de ciências tradicional, tem como proposta articular os conhecimentos do núcleo técnico aos do núcleo comum do Ensino Médio. Os projetos que se destacam nestas feiras comumente são encaminhados para a Feira Tecnológica Paula Souza (FETEPS), a maior feira de ciências de Ensino Médio Técnico do Estado de São Paulo, onde, frequentemente, os projetos apresentados tornam-se parcerias entre o CEETEPS e empresas públicas e privadas.

Também é previsto no calendário que as Etecs busquem valorizar a cultura e as festividades culturais regionais, umavez que, os colégios agrícolas, por exemplo, são responsáveis por grandes festividades juninas nas cidades em que estão instalados. Muitas unidades da CEETEPS também promovem Saraus Culturais como eventos de encerramento do ano letivo, nos quais os estudantes expõem conhecimentos e práticas culturais extraescolares do seu cotidiano para o interior da escola. Esses eventos costumam apresentar com qualidade uma grande diversidade cultural que abrange dança, teatro, poesia, performance, música instrumental e música popular.

Portanto, considera-se que, no CEETEPS, a gestão escolar está ancorada

[...] na mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, na ação construtiva conjunta dos atores sociais envolvidos, no trabalho associado, a partir da reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (Lück, 2005 *apud* Rosito *et al.*, 2021, p. 521).

Entende-se, dessa maneira, que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos (Lück, 2002). Além disso, Marinho (2013), afirma que “[...] a gestão democrática, numa escola, tem como principal objetivo promover a transparência e participação de toda comunidade escolar em sua gestão”.

Como este capítulo tem como objetivo propor uma reflexão acerca da gestão das escolas do CEETEPS, buscando demonstrar que ela se caracteriza como predominantemente democrática e participativa, a seguir, será apresentada uma descrição de como é organizada a gestão das Etecs no seu Regimento Comum, consonante com as demais legislações vigentes, levando em conta o papel da comunidade.

Gestão democrática e comunidade escolar nas Etecs

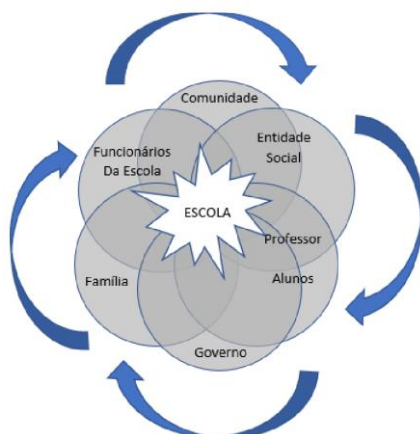
De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988): “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, a fim de proporcionar aos cidadãos “[...] o pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda, segundo o mesmo artigo, a educação “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988).

A participação dos segmentos da comunidade escolar é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que apresenta uma breve orientação com relação à prática da gestão participativa, para a promoção da gestão democrática no ambiente escolar, em seu artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Na obra *Gestão e Comunidade Escolar*, Brito (2013) nos apresenta a seguinte representação visual do significado de comunidade escolar:

Figura 1: Comunidade escolar.



Fonte: Brito (2013, p. 84).

Para Brito (2013), a comunidade escolar é o conjunto de todas as pessoas envolvidas na escola abrangendo todos os segmentos, inclusive os externos a ela. O autor também observa que há uma responsabilidade por parte dos professores de conscientizar a comunidade a respeito do seu papel e sua importância na participação da gestão e da vida escolar, afirmando que:

[...] exercer a cidadania de forma plena, não só garante o espaço legítimo para fazer parte, como usufruir desse espaço enquanto instrumento de poder que representa. Cabe às associações docentes dos sistemas de ensino ampliar a consciência sobre a relevância desse princípio, proporcionando a

gestão democrática que faça avançar a educação escolar como instituição republicana aberta à representatividade e à participação (Brito, 2013, p. 24).

Compreendendo todos esses pontos de destaque na legislação brasileira em relação à democratização e à participação da comunidade nas escolas de educação básica, pode-se caminhar para uma análise de como se caracteriza a gestão escolar do CEETEPS no seu Regimento Comum.

O Conselho Deliberativo do CEETEPS é o órgão normativo e deliberativo incumbido da jurisdição superior do Centro, com a função de aprovar, elaborar, propor ou determinar medidas para garantir e aprimorar suas políticas educacionais. De acordo com o Regimento Comum em suas das disposições preliminares, capítulo I, das unidades de ensino:

Artigo 1º - As Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, criado pelo Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969, reger-se-ão por este Regimento Comum, observadas, as disposições do Regimento do CEETEPS e a legislação educacional (CEETEPS, 2022, p. 1).

E no capítulo II, dos Princípios e das Finalidades o Regimento Comum afirma-se que:

Artigo 3º - Os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da ETEC, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação e discussão coletiva, de forma a garantir a autonomia e a diversidade de cada Unidade.

Parágrafo único - A consecução da gestão democrática na escola far-se-á por meio da:

1. participação de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões para organização e funcionamento da ETEC, propiciando um clima de trabalho favorável com maior aproximação entre todos os segmentos das Unidades ETEC;
2. participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na elaboração do Plano Plurianual de Gestão nos processos consultivos e decisórios, por meio do Conselho de Escola;
3. autonomia na gestão pedagógica, acadêmica e administrativa, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;

4. transparência na gestão, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
5. valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional e formação histórico-cultural dos educandos (CEETEPS, 2022, p. 2).

Destaca-se, na organização técnico-administrativa, o Conselho de Classe como um dos órgãos colegiados desta estrutura, sobre o qual, afirma-se no artigo 10º que “a Unidade ETEC terá como órgão consultivo e deliberativo, o Conselho de Escola, articulado à Direção e integrado por representantes da comunidade escolar e da comunidade extraescolar” (CEETEPS, 2022, p. 4).

O Conselho de Escola conta ainda com algumas Instituições Auxiliares como: o Grêmio Estudantil, a APM (Associação de Pais e Mestres) e a Cooperativa Escola em escolas agrícolas. Com o “objetivo de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao aluno e aos demais membros da comunidade escolar e na integração família-escola-comunidade” (CEETEPS, 2022, p. 37).

Risso, Carvalho e Falsarella (2021), ao estudarem a gestão escolar de uma Etec do interior do Estado, levantaram questões sobre as diferenças entre uma gestão restrita a aspectos administrativos e uma gestão participativa, com base na análise do papel do gestor. Segundo os autores, há:

[...] uma lacuna no interior das escolas: o distanciamento entre os gestores das instituições e os professores, funcionários, famílias e alunos. As tomadas de decisões frequentemente ocorrem somente entre os dirigentes escolares, a voz dos demais segmentos não é ouvida.

Entendemos que, para a gestão democrática se tornar efetiva, faz-se necessário o diálogo entre a comunidade e os profissionais da escola, portanto, deve ser participativa e pautada no respeito mútuo, no pensar um trabalho em conjunto tendo por objetivo precípua a melhor aprendizagem possível por parte dos alunos. Resumida em uma palavra: parceria. No entanto, há que se ter uma liderança firme que organize e coordene todo o trabalho grupal (Risso; Carvalho; Falsarella, 2021, p. 29188).

Notoriamente, o papel da comunidade em diálogo com os profissionais da escola se faz necessário para a realização de uma gestão democrática. Portanto, desta análise pode-se depreender que a proposta de gestão do CEETEPS para as Etec indica a centralidade da participação da comunidade escolar na gestão de cada uma das unidades. Reconhece-se, por outro lado, que mais estudos serão necessários para compreender se a gestão dessas escolas pode ser entendida como democrática.

Considerações finais

A participação da comunidade na gestão escolar é um anseio dos profissionais das escolas de educação básica comprometidos com a democracia, com o bem-estar social e com o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, a participação dos diferentes segmentos na vida escolar não ocorre de maneira espontânea. Entende-se, dessa maneira, a necessidade de que equipes gestoras e professores mobilizem estudantes, famílias, demais funcionários e comunidade de entorno para que participem da vida escolar, tanto por meio dos órgãos colegiados como também nas suas atividades cotidianas.

Destarte, este texto se baseou na premissa de que, para formar pessoas capazes de promover reais transformações sociais, é necessário que sejam formadas em escolas que possuam projetos pedagógicos comprometidos com a gestão democrática (Cury, 2002).

De acordo com Santos, Meirelles e Ventura Júnior (2019), no que diz respeito à legislação vigente, há uma preocupação com a gestão democrática seja na esfera federal, estadual ou municipal, o que se reflete diretamente na proposta do CEETEPS, que é uma autarquia estadual com regimento próprio, consonante com as demais legislações vigentes. Reconhece-se, outrossim, que, para que a gestão democrática proposta por força de lei se realize nas escolas de educação básica, é fundamental a participação de toda a comunidade formalmente representada por órgãos participativos

oficiais com voz e poder deliberativo (Santos; Meirelles; Ventura Júnior, 2019).

Assim, obedecendo a legislação nacional, tem-se o regimento das Etecs, que incorpora a gestão democrática, apresentada na Deliberação CEETEPS n. 003, de 18/07/2013 (CEETEPS, 2024a). Seu terceiro artigo diz respeito à participação democrática como instrumento que garante a boa correlação entre todos os segmentos da gestão das Etecs, garantindo que decisões importantes sejam tomadas em grupo e que a gestão se realize coletivamente.

No entanto, para que ocorra a democracia nas Etecs não basta que a existência desse pressuposto se limite ao discurso, tampouco aos documentos que regem a instituição. É fundamental que haja comprometimento dos agentes internos e externos, garantindo a implementação e permanente atuação dos órgãos colegiados e seus representantes, autonomia da comunidade escolar e atuação contínua para resolução de problemas coletivos. Dessa forma cumprem-se as normativas estabelecidas, buscando sempre o benefício do aluno (Santos; Meirelles; Ventura Júnior, 2019).

Tratando-se de uma primeira aproximação analítica acerca da gestão democrática nas Etecs, entende-se que novos estudos e pesquisas poderão caracterizar com maior precisão como essa forma de gestão vem sendo implementada nessas escolas.

Referências

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. **Revista HISTEDBR**, v. 9, n. 33, p. 3-22, mar. 2009.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRÁZ, Vagner; CÂNDIDO, Reginaldo Donizeti; MAGALHÃES, Hirlei Felicidade Assunção; PAIS, Fábila Dovigo; SILVA, Iolanda Nery Toledo (org.). **Revista 50 anos:** edição comemorativa. Mogi Mirim: Centro Paula Souza, 2014.

BRITO, Renato de Oliveira. **Gestão e Comunidade Escolar:** ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

CEETEPS. Desenvolvimento Econômico Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Conselho Deliberativo. **Deliberação Ceeteps n.85.** Regimento Comum das Etecs do CPS. D.O.E; Poder Executivo I. São Paulo, 132 (148) – 41. 14 jul. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. Estudantes de Etecs destacam-se na classificação do provão paulista. **CPS**, São Paulo, 31 jan. 2024a, 09:01. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/estudantes-de-etecs-destacam-se-na-classificacao-do-provao-paulista/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. Resultados do Ideb mostram que as Etecs se destacam no ensino público de SP. **CPS**, São Paulo, 15 ago. 2024b, 18:03. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/resultados-do-inep-mostram-que-etecs-se-destacam-no-ensino-publico-de-sp/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CORCELLI, Edmeire Pereira. **Provimento da direção escolar nas Etecs do Centro Paula Souza:** aproximações sobre a gestão democrática na educação. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023. Disponível em: https://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/27064/1/UPEP_ProvimentodaDirecaoEscolar nasEscolasTecnicas_EdmeireFerreiraCorcelli_2023.pdf. Acesso em: 8 mar. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. **RBPAE**, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez.

2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25486/14810>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FERREIRA JR.; Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

LÜCK, Heloísa. **A Escola Participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARINHO, Alex de Mesquita. **Gestão Democrática**: integração escola e comunidade. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2013. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/gestao-democratica-integracao-escola-comunidade.htm>. Acesso em: 18 ago. 2024.

RISSO, Divino Lozetti; CARVALHO, Naiara Hernandez; FALSARELLA, Ana Maria. Gestão escolar democrática, formação em serviço e permanência de alunos na escola. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 3, p. 29178–29193, 2021.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock; AZEVEDO, Cinthia da Rocha; NUNES, Cristiane Nobre; MOREIRA, Felipe Luiz; PIO, Priscila Lima. Mediação escolar e clima organizacional. **Revista @mbienteeducação**, v. 14, n. 3, p. 518-536, 2021.

SANDER, Brenno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber livro, 2007.

SANTOS, Silvânia Soares da Silva; MEIRELLES, Raquel Gomes; VENTURA JÚNIOR, Antonio Carlos Muniz. Democracia nas Etecs baseada na legislação. **SITEFA**, v. 2, n. 1, p. 210-222, 2019.

SILVA, Felipe Augusto Chadi da. **Ensino Tecnológico Paulista**: concepção e criação do CEETEPS. 2023. 354 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

A gestão nas instituições da rede federal EPCT: uma revisão da literatura sobre a gestão democrática e a liderança

Elaine Cristina dos Santos
Renato Chaves Oliveira

Introdução

Este capítulo propõe-se a examinar, de forma abrangente, a relevância da gestão democrática e da liderança no contexto das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT). Especificamente, tem como foco os Institutos Federais (IFs) dentro do panorama educacional brasileiro, ressaltando que essas instituições apresentam uma estrutura *multicampi* e pluricurricular, com autonomia administrativa e financeira, orientada pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Além disso, evidencia-se que a gestão democrática se constitui como um pilar essencial para o funcionamento dos IFs, sendo fundamentada nos princípios de autonomia, participação, pluralismo e transparência. Embora o processo de eleição dos diretores-gerais dos *campi*, que envolve ativamente toda a comunidade acadêmica, seja frequentemente destacado como uma prática que fortalece a representatividade e legitimidade, é importante diferenciar os conceitos de gestão e liderança. Enquanto a gestão refere-se às funções administrativas e operacionais (Mendonça, 2000; 2001), a liderança envolve a capacidade de influenciar e mobilizar a comunidade em torno de objetivos compartilhados (Bush; Glover, 2014).

Nesse sentido, assume-se que os diretores eleitos têm o potencial de exercer liderança, mas tal exercício não é automático e depende de práticas específicas. Por conseguinte, a revisão da

literatura explora a inter-relação entre gestão democrática, inovação pedagógica e integração institucional, destacando como esses componentes colaboram para enfrentar os desafios contemporâneos, melhorando a qualidade do ensino e garantindo a eficácia administrativa.

Ademais, o capítulo adota uma metodologia de análise qualitativa temática, com base nas diretrizes de Hallinger (2013) e do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) de Page *et al.* (2021), com o objetivo de mapear as tendências dos estudos realizados nos últimos cinco anos. Ao investigar a aplicação dos princípios democráticos e sua interação com a liderança nas instituições, este capítulo visa enriquecer o debate acadêmico e fornecer suporte para práticas mais efetivas na gestão dos IFs. Assim, espera-se que esta discussão contribua para a formação de lideranças comprometidas com a transformação e com aprimoramento contínuo das instituições de educação profissional.

Deste modo, abordamos a liderança e a gestão democrática nos IFs destacando sua importância no contexto educacional brasileiro e no desenvolvimento dessas instituições. Inicialmente, cabe ressaltar que os IFs desempenham um papel importante ao se inserirem nas áreas de pesquisa tecnológica e extensão, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas voltadas para suas respectivas áreas de atuação territorial. Essas instituições, organizadas em *campi* com proposta orçamentária própria anual, foram estruturadas a partir da Lei n. 11.892, de 2008 (Brasil, [2008] 2023), equiparando-se, em termos de organização, às universidades federais.

Nesse contexto, a gestão democrática, sustentada pelos princípios de autonomia, participação, pluralismo e transparência, emerge como fundamental para o funcionamento dos IFs e para a promoção da cidadania. A estrutura central executiva destas instituições é composta por uma reitoria, integrada pelo reitor e cinco pró-reitores, um Conselho Superior e um Colégio de Dirigentes com caráter consultivo, que reúne o reitor, os pró-reitores e os diretores-gerais dos *campi*. Essa estrutura híbrida

multicampi, que associa redes e integra sistematicamente os diversos *campi* por meio de um núcleo central (reitoria), com um arranjo matricial e de departamentalização funcional, possibilita que cada *campus* complemente a administração geral por meio de uma gestão administrativa e financeira autônoma, desenvolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão orientadas pelo Projeto PPP e pelo PDI (Fernandes, 2009).

As relações funcionais entre a reitoria e os *campi* respeitam uma linha hierárquica, assegurando que cada *campus* mantenha sua estrutura e autonomia. Contudo, os diretores-gerais, ao implementar seus planos de ação, buscam expandir a autoridade local, promovendo uma distribuição de poder mais centrada em cada unidade (Fernandes, 2009; Fernandes; Tabosa, 2018).

Importa destacar a dinâmica de gestão dos IFs, caracterizada pela eleição dos diretores-gerais, que reforça a representatividade e a transparência dentro das instituições. O princípio democrático é mantido na escolha dos diretores-gerais dos *campi* por meio de um processo eleitoral que segue a regra dos pesos dos votos de cada segmento: técnico-administrativo, docentes e estudantes (Brasil, [2008] 2023). Este processo não apenas legitima a liderança, mas também promove um ambiente de trabalho colaborativo, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento de estratégias institucionais que atendam aos interesses de toda a comunidade acadêmica.

Além disso, a educação profissional brasileira, caracterizada por sua diversidade e complexidade, tem nos Institutos Federais um pilar fundamental, oferecendo uma estrutura pedagógica verticalizada que abrange desde a educação básica até a superior. Essa estrutura permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os estudantes compartilhem dos mesmos espaços de aprendizagem, incluindo laboratórios, tendo a oportunidade de se formarem desde o ensino médio integrado/técnico até o doutorado. A estrutura multicampi e pluricurricular, com ampla abrangência territorial, tem a missão e o compromisso de intervir nos desafios regionais, criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento social

(Santos, 2022). Além disso, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos IFs também deve contribuir para a promoção de uma educação pública emancipatória, de qualidade e socialmente referenciada (Pacheco, 2011).

No que tange à metodologia, a seleção dos estudos nesta revisão de literatura seguiu as diretrizes proposta por Hallinger (2013), complementada pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) de Page *et al.* (2021). A pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa temática, considerada adequada para explorar a complexidade dos preceitos democráticos na gestão educacional, especialmente em função da natureza interpretativa e aprofundada do estudo. Essa escolha alinha-se às recomendações de Hallinger (2013), que destaca a importância de metodologias qualitativas em investigações sobre liderança educacional.

Nesse sentido, foram estabelecidos critérios para a seleção dos estudos, e as técnicas de coleta e análise de dados foram planejadas para garantir a integridade dos resultados. Isto posto, este estudo busca responder a perguntas-chave sobre a composição da literatura acerca da gestão democrática nos IFs, dos temas centrais de interesse e dos estudos acadêmicos recentes que investigam a liderança nos *campi*. O objetivo principal é mapear as tendências dos estudos realizados nos últimos cinco anos, identificando como eles aderem aos princípios da gestão democrática e da liderança, contribuindo para o avanço do conhecimento e da prática na área.

Assim sendo, a gestão democrática nos IFs emerge como um elemento central para o avanço educacional e social no Brasil. Ao investigar a aplicação desses princípios e sua interação com a liderança nas instituições, o estudo pretende não apenas enriquecer o debate acadêmico, mas também fornecer subsídios para ancorar as pesquisas científicas na área. Portanto, ao fomentar uma educação mais participativa e inclusiva, espera-se que os resultados deste estudo auxiliem na formação de lideranças comprometidas com a transformação e melhoria contínua das instituições educacionais.

Gestão democrática

Com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal em 1988 (Brasil, [1988] 2023), a gestão democrática nas escolas emergiu como um princípio fundamental. Esse avanço respondeu a um histórico contexto de autoritarismo e centralização que predominava na gestão educacional. A gestão democrática, portanto, surge como um instrumento de democratização do poder na escola, com o objetivo de substituir a hierarquia rígida, a burocracia excessiva e a troca de favores que predominavam na administração escolar antes da promulgação da Constituição (Araújo, 2012).

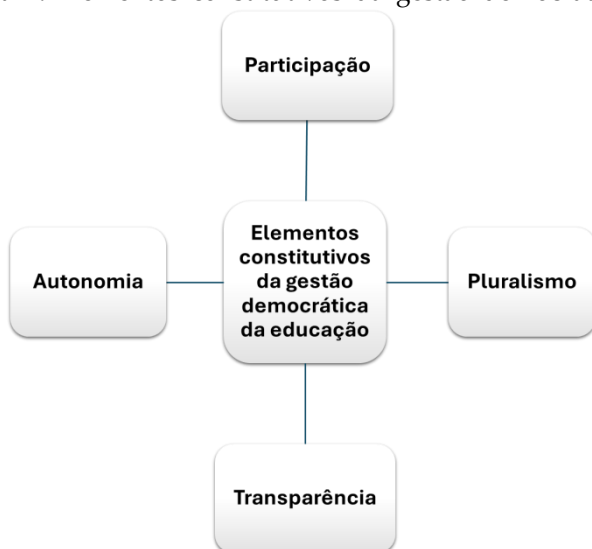
Nesse sentido, a gestão democrática deve ser entendida como um processo contínuo de transformação das relações de poder e da estrutura de autoridade dentro das escolas. Para que esse modelo seja plenamente implementado, é essencial a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar (Paro, 2023). Por conseguinte, a efetividade desse princípio constitucional vai além de sua inserção no arcabouço legal, exigindo um comprometimento ativo de todos os envolvidos na comunidade escolar para transformar e descentralizar a gestão educacional.

Ademais, a gestão democrática da educação pública brasileira é pautada por princípios, métodos e objetivos essenciais. Como princípio, ela se fundamenta na coletividade, participação, autonomia, diálogo e transparência, enfatizando a importância do envolvimento comunitário no processo educativo. Como método, a gestão democrática demanda procedimentos políticos, administrativos e pedagógicos que garantam a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Por fim, o objetivo da gestão democrática é a formação de cidadãos conscientes e participativos, promovendo uma cultura de diálogo e participação nas escolas. Consequentemente, esse processo não só enfrenta os desafios cotidianos da gestão escolar, mas também contribui para a construção de uma cultura democrática mais ampla (Souza, 2024).

Assim, ao considerar a importância da gestão democrática na educação, fica evidente que seu sucesso depende da participação efetiva de toda a comunidade escolar. Ao promover a inclusão e autonomia, a gestão democrática não apenas aprimora a administração escolar, mas também fortalece os princípios democráticos na sociedade como um todo.

Para aprofundar esse conceito, é essencial entender que a gestão democrática visa democratizar as instâncias de poder dentro das escolas, incentivando a participação contínua e efetiva da comunidade escolar nas decisões. Nesta conjuntura, Araújo (2011) identifica quatro elementos constitutivos principais na construção de um processo de gestão democrática: participação; autonomia; pluralismo e transparência. Cada um desses elementos interdependentes possui importância singular e, juntos, ampliam a compreensão de como uma educação democrática se articula e se manifesta, integrando verdadeiramente a comunidade escolar. Esse modelo busca formar cidadãos autônomos e críticos, capazes de participar ativamente da vida pública e escolar.

Figura 1: Elementos constitutivos da gestão democrática da educação.



Fonte: elaborada pelos autores com base em Araújo (2011).

Em primeiro plano, a participação emerge como um processo coletivo que envolve a contribuição ativa de estudantes, pais, professores e a comunidade na construção de normas e procedimentos democráticos. Para que essa gestão seja inclusiva, é essencial superar barreiras que impedem a verdadeira inclusão, promovendo uma distribuição mais equitativa do poder, de modo que seja efetivada essa participação (Mendonça, 2001; Araújo, 2011; Paro, 2023; Souza, 2024).

Além disso, a autonomia possibilita que cada escola desenvolva seu PPP conforme suas necessidades específicas. A autoridade precisa ser distribuída para que a escola, como um todo, possa defender melhor os interesses educacionais das camadas trabalhadoras. Entende-se que a autonomia é um conceito relacional, em que a escola deve equilibrar as influências internas e externas na gestão de seus interesses e necessidades. Ademais, não se deve delegar responsabilidades sem oferecer recursos adequados, pois isso força as escolas a buscar parcerias externas. A autonomia deve ser construída coletivamente, com a participação significativa de todos os atores escolares no processo decisório, promovendo um sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada (Mendonça, 2001; Souza, 2009; Araújo, 2011; Paro, 2023).

Desse modo, a criação de canais efetivos de comunicação é essencial para ampliar o acesso à informação e garantir que todos os envolvidos estejam bem informados sobre as ações e decisões da escola. Isso significa que todas as decisões e ações na escola devem ser baseadas em comunicação aberta e no reconhecimento das diferenças entre os indivíduos que compõem a comunidade escolar (Souza, 2009). A participação organizada e transparente é essencial para garantir a confiança no sistema democrático. Nesse sentido, a transparência torna-se fundamental para assegurar a confiança no sistema democrático, sendo uma característica vital para os processos de condução da política escolar e educacional (Souza, 2024). Araújo (2011) complementa essa ideia ao afirmar que a transparência é fundamental para garantir a credibilidade e a confiança no espaço público da escola. Ela implica na socialização

das informações e no envolvimento da comunidade escolar em todas as etapas do processo educativo, desde a administração até as práticas pedagógicas. A transparência promove um clima de confiança e clareza de propósitos, combatendo o autoritarismo tanto na administração quanto nas relações pedagógicas dentro da sala de aula (Araújo, 2011).

Por fim, o pluralismo desempenha um papel central na gestão democrática, incorporando a diversidade de opiniões, crenças e interesses na escola. De acordo com Araújo (2011), a escola deve ser um espaço de coexistência e confronto construtivo de diferentes perspectivas, promovendo debates e o confronto de ideias. Políticas educacionais padronizadas que desconsideram a diversidade cultural são criticadas por não respeitarem o pluralismo necessário. Souza (2024) ressalta que o pluralismo envolve a participação de diversos segmentos da comunidade escolar, sublinhando a importância do diálogo e da alteridade. Ele enfatiza que o diálogo é uma comunicação horizontal que respeita a diversidade de opiniões. Além disso, Souza (2024) discute os desafios do pluralismo, como a necessidade de normas que permitam uma participação justa. Encontrar um equilíbrio entre regulamentação e liberdade é fundamental para uma gestão democrática pluralista.

Com base na análise dos elementos constitutivos da gestão democrática, fica evidente que a participação, a autonomia, a transparência e o pluralismo são pilares fundamentais para transformar as escolas em espaços verdadeiramente democráticos. Esses princípios não apenas promovem uma gestão escolar mais inclusiva, que garanta o direito social à educação, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de se engajar ativamente na vida pública e no fortalecimento dos valores democráticos.

Entretanto, a gestão democrática só pode ser efetivamente assegurada com a presença de uma liderança educacional comprometida com esses ideais. Dessa forma, a liderança desempenha um papel fundamental na promoção e manutenção desses princípios. A seguir, exploramos como a liderança escolar

pode atuar como um catalisador para a implementação bem-sucedida da gestão democrática, examinando suas características, os desafios enfrentados e o impacto positivo que pode ter em toda a comunidade escolar.

Liderança

A liderança é um conceito amplamente discutido no contexto dos estudos sociais e do comportamento humano, especialmente no século XXI, quando observamos um crescimento significativo em termos de desenvolvimentos teóricos, modelos emergentes e o aperfeiçoamento de abordagens preexistentes (Bush, 2022). No entanto, quando se trata da análise educacional, particularmente na área pedagógica, a liderança não tem recebido a mesma atenção em comparação aos estudos desenvolvidos em outros campos (Costa; Castanheira, 2015).

Historicamente, ao longo de quatro décadas, a liderança foi vista como a arte de influenciar um grupo para alcançar metas específicas, dentro de uma visão mecanicista e lógica, na qual essas características eram atribuídas a um único indivíduo. Contudo, a partir da década de 1980, essa concepção começou a evoluir, e os líderes passaram a ser vistos não apenas como figuras hierárquicas que gerenciam processos de influência, mas também como responsáveis por criar uma visão compartilhada, inspirando e motivando os diversos integrantes da organização. Atualmente, a liderança é entendida como uma atividade disseminada por toda a organização, não se limitando aos líderes formais, mas podendo ser exercida por diversos agentes em todos os níveis organizacionais (Costa; Castanheira, 2015).

Sob essa nova perspectiva, a liderança pode ser definida como um processo de influência intencional voltado para o alcance de objetivos desejados. Dessa forma, a liderança está mais relacionada à capacidade de influenciar que ao exercício de autoridade, sendo passível de ser exercida por qualquer membro da organização (Thurler; Pelletier; Dutercq, 2015).

Entretanto, as escolas possuem uma natureza que contrasta com os objetivos das empresas capitalistas, uma vez que são espaços destinados à formação de sujeitos históricos e autônomos. Nesse contexto, a coordenação assume um conceito mais amplo, que valoriza a autonomia e a colaboração recíproca, destacando-se a ideia de “co-ordenação”, na qual o grupo se organiza coletivamente para coordenar os esforços (Paro, 2009).

Ademais, as escolas têm uma missão essencialmente pedagógica e educativa, que as diferencia de outras organizações. São estruturas complexas, compostas por indivíduos e suas interações, desempenhando funções imbuídas de valores e ética que não podem ser exercidas de forma mecânica, dado o caráter dinâmico das interações e dos processos de negociação social que ocorrem em seu interior (Costa; Castanheira, 2015).

De acordo com Mäller (2002), as escolas podem adotar práticas democráticas na gestão escolar, enfrentando os desafios impostos por políticas educacionais que enfatizam a responsabilidade gerencial e a eficiência. Além disso, Woods (2005) aponta que há diversos conceitos de liderança educacional, sendo identificadas mais de 30 teorias em um estudo de revisão. O autor categoriza a liderança em várias tipologias, cada uma destacando um foco específico ou um aspecto particular da liderança no contexto educacional.

Quadro 1: Conceitos de liderança.

LIDERANÇA	DESCRIÇÃO
Instrucional	Foco no ensino e na aprendizagem.
Transformacional	Comunicação de um propósito e visão ampliados, aumentando o comprometimento e elevando aspirações.
Eticamente transformadora	Mudança centrada em valores éticos, promoção do empoderamento disperso e aumento da consciência.

Transacional	Baseado em trocas e recompensas entre líderes e seguidores.
Moral	Enfatiza os valores e a ética do líder.
Distribuída	Liderança como resultado da ação conjunta de várias pessoas, não apenas de um indivíduo.
Democrática	Governança compartilhada por uma pluralidade de partes interessadas, livres e iguais.
Pós-moderna	Celebração da falta de uma interpretação comum e unificadora.
Interpessoal	Enfoque na colaboração e nos relacionamentos interpessoais.
Contingente	Adaptabilidade às circunstâncias e desafios específicos de determinados tempos e lugares.

Fonte: adaptado de Woods (2005).

De acordo com Bush e Glover (2014), a liderança exerce uma influência direta nas aprendizagens dos estudantes, especialmente quando os líderes estão ativamente envolvidos no planejamento curricular e no desenvolvimento profissional, aproximando-se do cotidiano escolar. Quanto mais próximo o líder estiver das atividades diárias da escola, maior será a probabilidade de impactar positivamente os estudantes.

Leithwood (2009) enfatiza o papel significativo da liderança na melhoria da qualidade educacional, destacando a importância de desenvolver habilidades de solução de problemas entre os líderes escolares. Ele argumenta que os líderes devem estar atentos aos estados emocionais de sua equipe para criar um ambiente de aprendizagem produtivo e de apoio.

Nesse sentido, a liderança educacional na educação profissional, científica e tecnológica deve ser entendida como um fenômeno dinâmico e multifacetado, essencial para promover um ambiente escolar colaborativo e inovador. Embora muitos estudos

evidenciem sua influência positiva no desempenho dos estudantes e na qualidade do ensino, é fundamental reconhecer que a eficácia da liderança não reside apenas na autoridade formal, mas na capacidade de inspirar e engajar os membros da comunidade escolar em torno de objetivos comuns.

Assim, ao continuar a explorar e integrar diferentes teorias e práticas de liderança, sistemas de ensino e escolas podem avançar no sentido de serem instituições que não apenas preparam os estudantes academicamente, mas também contribuem para o desenvolvimento de cidadãos críticos e socialmente responsáveis.

Mapeando a literatura nacional sobre gestão democrática e liderança nos IFs

No cenário educacional contemporâneo, especialmente no que se refere às instituições de ensino profissional, científico e tecnológico, revisões de pesquisas realizadas são essenciais para unir teoria e prática. Estes trabalhos desempenham um papel significativo ao atenuar a distância entre os estudos acadêmicos e sua aplicação prática. Neste caso, nosso foco específico foi a liderança e a gestão democrática.

Para a seleção dos estudos nesta revisão de literatura, foi adotada a metodologia proposta por Hallinger (2013), complementada pelas diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) de Page *et al.* (2021). Essas abordagens fornecem critérios claros para a identificação, seleção e avaliação das pesquisas, garantindo a relevância e a adequação das informações coletadas.

Hallinger (2013) enfatiza a importância de métodos sistemáticos em revisões de literatura, oferecendo uma estrutura conceitual detalhada que não só orienta a seleção e interpretação das questões de pesquisa, mas também a coleta de dados e a análise subsequente. Essa metodologia destaca interconexões importantes entre as ideias, facilitando uma compreensão mais profunda e integrada dos resultados.

Dentro dessa estrutura, são propostas cinco perguntas centrais que direcionam o estudo, garantindo a solidez da pesquisa e a transparência na comunicação dos processos e resultados. Essa abordagem assegura que as revisões sejam replicáveis e metodologicamente rigorosas, estabelecendo critérios explícitos para busca, avaliação e análise dos estudos.

Adicionalmente, a adoção de itens recomendados pela declaração PRISMA 2020 fortalece ainda mais o rigor metodológico da revisão. A declaração, que inclui 27 itens detalhados, ajuda os pesquisadores a fornecerem um relato completo, permitindo que os leitores avaliem a adequação dos métodos e a confiabilidade dos resultados apresentados (Page *et al.*, 2021).

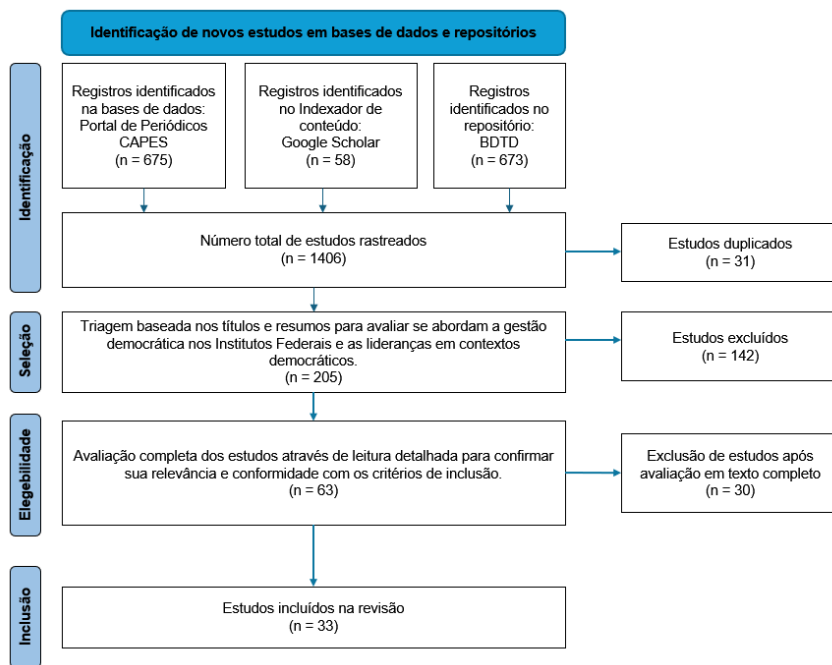
Embora nem todos os itens do PRISMA tenham sido aplicáveis devido à natureza do mapeamento da literatura, os que foram utilizados contribuíram significativamente para a clareza e integridade da revisão. Focando nos estudos sobre gestão democrática e liderança nas instituições da Rede Federal EPCT, o estudo delimitou-se a artigos publicados entre 2020 e 2024, nos idiomas português, inglês e espanhol, dentro de áreas de pesquisa pertinentes.

As buscas foram realizadas nas bases de dados do Portal de Periódicos CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Google Scholar*. Os termos de busca foram exclusivamente em português, refletindo a área de concentração dos estudos voltados para a educação profissional, científica e tecnológica. Os termos utilizados nas buscas incluíram: '*Instituto Federal AND gestão democrática*', '*Instituto Federal AND democracia*', '*Instituto Federal AND diretor*', '*Instituto Federal AND diretores*', '*Educação profissional AND democracia*', '*Educação profissional AND liderança*', '*Educação profissional AND estilos de liderança*', '*Liderança AND direção AND educação profissional*', '*Estilos de liderança AND direção AND educação profissional*', '*Educação tecnológica AND gestão escolar*', '*lideranças escolares*', '*lideranças educacionais*', '*lideranças AND escolas*', '*lideranças AND sistemas educacionais*', '*lideranças AND direção*', '*lideranças AND educação profissional*', '*lideranças AND*

gestão escolar, *'liderança AND gestão educacional*', *'liderança escolar AND Instituto Federal*'.

A pesquisa inicial resultou em 1.406 produções científicas. Após a exclusão de estudos duplicados, dos que não atendiam aos critérios de abordagem direta dos preceitos de autonomia, participação, pluralismo e transparência, dos que estavam em outros idiomas, além do português, inglês ou espanhol, de publicações duplicadas entre as bases e estudos não acadêmicos (como artigos de opinião e reportagens), restaram 33 produções para esta revisão, conforme representação na Figura 2.

Figura 2: Fluxograma PRISMA para a revisão realizada.



Fonte: elaborado pelos autores com base em Page *et al.* (2021).

A aplicação dessa metodologia na análise de dados não apenas garantiu a qualidade e a relevância dos estudos incluídos, mas também assegurou que as conclusões obtidas com base nesta

revisão de literatura contribuam para o alcance dos resultados propostos, que serão apresentados no tópico seguinte.

Resultados e discussão

Prosseguimos com a exposição dos resultados obtidos por meio da revisão bibliográfica. Inicialmente, será apresentado um quadro contendo a lista dos artigos científicos selecionados. Em seguida, um segundo quadro será dedicado às teses analisadas. Por fim, o terceiro quadro focará nas dissertações que foram objeto de nossa revisão.

Quadro 2: Artigos científicos

ARTIGOS CIENTÍFICOS		
Autor(es)	Título do artigo	Ano
OLIVEIRA, Dion Alves de; GHEDINE, Tatiana; NUNES, Daniela Fernandes.	Competência gerencial do coordenador universitário da Rede Federal do Acre	2022
ARTMANN, Hylariane Rosa Ribeiro; PIZZATO, Michelle Camara.	Integração como possibilidade de valorização do trabalho terceirizado nos Institutos Federais	2020
CAMPOS, Vanilda Mari; <i>et al.</i>	Bases teóricas e reflexões preliminares sobre democracia e gestão educacional	2023
COSTA, Méloidy Hármony Bezerra da; RIBEIRO, Giann Mendes; ALVES, Sandra Maria Campos.	Gestão na Educação Profissional e Tecnológica: tendências atuais	2022
DE SÁ, Jean Magno Moura.	Eleição direta para dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira: passos numa longa caminhada	2024
SOUSA, Lara Kethelen Silva de; <i>et al.</i>	Percepção dos eleitores na escolha do candidato a Reitor/Diretor-Geral no Instituto Federal do Maranhão	2023
BRITO, Emilia Fernandes de; TELES, Ricardo Faustino.	Aplicabilidade dos princípios da gestão democrática nos processos de compras e contratações do IFG/Campus Formosa	2023

FURTADO, Eniete de Oliveira Campos; MACHADO, Alex Fernandes da Veiga; SOUSA, Helton Nonato de.	A importância dos técnico-administrativos em educação do Campus Rio Pomba do IF Sudeste MG na consolidação do ensino médio integrado através da gestão democrática-participativa	2020
GÓIS, Luana Santana; ROCHA, Georges Souto.	A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no Instituto Federal da Bahia – IFBA	2019
MACHADO, Lucília Regina de Souza.	O trabalho como referência para a formação e a democracia	2023
MARQUES, Yuri Bento; <i>et al.</i>	Dados abertos dos Institutos Federais de Educação: análise de temas sugeridos pela Controladoria-Geral da União	2022
MATOS, Anne de Souza Ferreira; COELHO, Wilma de Nazaré Baía.	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2019) nos IFETS: o perfil dos agentes elaboradores	2020
OLIVEIRA, João Leandro Cássio de; <i>et. al.</i>	Matriz orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma ferramenta de análise entre a relação aluno matriculado <i>versus</i> aluno contabilizado	2022
PEDROSA, José Geraldo.	Educação profissional brasileira dos anos 1920 aos 1950 na escrita de Francisco Montojos (1900–1981)	2020
SILVA, Arthur Rezende da; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de.	Aproximações entre o legado freireano e a educação profissional e tecnológica: uma análise textual discursiva do estatuto do Instituto Federal Fluminense	2022
RIGONI, Brísia Oliveira Prates; GONZAGA, Rosimeire Pimentel; ZUCCOLOTTO, Robson.	Transparência e <i>Accountability</i> : Análise dos Indicadores de Gestão dos Institutos Federais de Educação	2021
ROSA, Cássio Murilo da; CERRUTTI, Marisia Raquel; GOMES, Giancarlo.	Influência da liderança transformacional na cultura organizacional e no <i>Work Life Balance</i> : estudo em uma instituição de ensino	2020
STERING, Silvia Maria dos Santos; CARVALHO, Marilene	A relação entre o princípio educativo de Gramsci com a educação profissional no ensino médio integrado ao PROEJA	2021

Luzia Pinto de; ASSIS, Ricardo de; PINTO, Marilda Domingas.		
SANTOS, Andreia Moura; <i>et al.</i>	Interferência nas nomeações de reitores da Rede Federal EPCT como prática de subversão da democracia	2022
SILVA, Silvani da; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck.	A gestão democrática no Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais: uma análise a partir do uso do <i>software</i> IRaMuTeQ	2022
URBANETZ, Sandra Terezinha; BASTOS, Eliana Nunes Maciel.	A gestão democrática e a educação profissional tecnológica a partir dos pressupostos freireanos	2021
VAZQUEZ, Alice de Amorim Borges; MACHADO, Luciano Aparecido Nascimento; SANTOS, Neri dos.	O papel da liderança em bibliotecas universitárias segundo a percepção do seu corpo funcional	2022
VIEIRA, Josimar de Aparecido; LEITE, Amanda Regina; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello.	Princípios da gestão democrática na organização dos Institutos Federais: um olhar a partir do Instituto Federal do Rio Grande do Sul	2024
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello <i>et al.</i>	Participação dos profissionais de educação na gestão democrática: o caso dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.	2022

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 3: Teses

TESES		
Autor(es)	Título do artigo	Ano
FARIA, Cláudia Sousa Oriente de.	A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e sua circunstância social e política	2020
MENDONÇA, Gisela de Barros Alves.	Política de extensão nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: sentidos, práticas e dialogicidade	2021

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 4: Dissertações

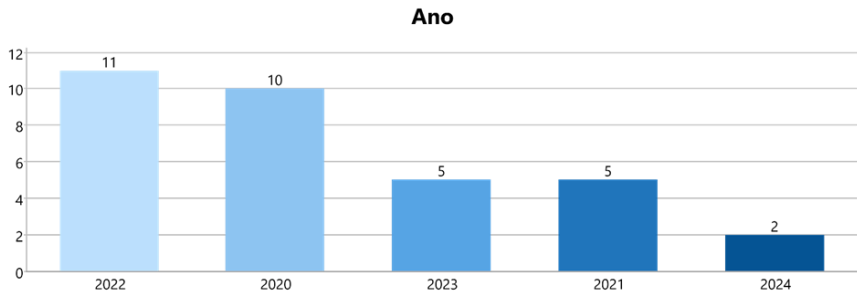
DISSERTAÇÕES		
Autor(es)	Título do artigo	Ano
NOGUEIRA, Cleoneilton Lopes.	Gestão democrática e participativa: um estudo do Instituto Federal da Paraíba/Campus João Pessoa, a partir do período de redemocratização do Estado brasileiro	2020
PADILHA, Andreia Hernandes.	Fatores que motivam docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul Campus Restinga	2021
PIRES, Marcos Antonio de Almeida.	A gestão escolar democrática e sua aplicabilidade no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina segundo as percepções dos seus servidores	2020
SANTOS, Elaine Cristina dos.	Diretores do Instituto Federal de São Paulo: as competências necessárias à prática de gestão	2022
SANTOS, Érika Cristiane da Silva.	Avaliação da gestão do conhecimento no IFNMG: percepção dos servidores técnicos-administrativos em educação e docentes	2020
SIQUEIRA, Gissélida do Prado.	Proposta de acompanhamento do indicador de eficiência acadêmica, com base na inteligência de negócios, para o Campus Muzambinho do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	2023
VIDAL, Gerciane Rondônia.	Gestão democrática: participação docente na gestão do currículo do ensino médio integrado	2022

Fonte: elaborado pelos autores.

Como ilustrado na Gráfico 1, a seguir, a análise revela que os picos de produção científica ocorreram em 2020, indicando períodos de intensa atividade ou avanços na área estudada. Em contrapartida, o declínio observado em 2021 e 2023 sugere a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre os fatores que influenciaram essa redução no ritmo das publicações. Já em 2024, notou-se uma queda acentuada na quantidade de trabalhos, que, dada a incompletude da coleta de dados para este ano, pode não refletir uma tendência real, mas sim uma limitação temporal da busca de dados até o momento da análise. Essas

flutuações evidenciam a natureza dinâmica da pesquisa na área da educação profissional, possivelmente influenciada por variáveis como mudanças no financiamento, nos interesses de pesquisa e no impacto das publicações ao longo do tempo.

Gráfico 1: Produções científicas por ano de publicação.



Fonte: elaborado pelos autores com base na revisão de literatura.

Os resultados apresentados no Gráfico 2 indicam uma predominância de artigos em periódicos, que representam aproximadamente 72% do total de publicações analisadas. Essa tendência destaca uma forte orientação para discussões atuais e para a disseminação rápida de descobertas, algo relevante em um campo que exige constante adaptação às mudanças das políticas públicas na área de educação profissional. Em contraste, as teses e dissertações compõem cerca de 27% dos estudos encontrados, refletindo um envolvimento mais profundo e detalhado em investigações que buscam contribuições substanciais para a teoria e as práticas de gestão nesse campo. Vale ressaltar, no entanto, o baixo número de teses, o que aponta para uma área com potencial para maior exploração e desenvolvimento acadêmico. Essa distribuição de publicações sugere uma maturidade no campo da pesquisa acadêmica sobre gestão democrática e liderança, com implicações diretas para a formação de políticas e práticas nos Institutos Federais.

Gráfico 2: Tipo de estudos acadêmicos.



Fonte: elaborado pelos autores com base na revisão de literatura.

Os resultados apresentados no Gráfico 3 indicam uma forte concentração de estudos nos Institutos Federais, especialmente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), destacando-os como centros de interesse significativo na pesquisa sobre gestão democrática e liderança. A distribuição dos estudos revela uma diversidade de abordagens e focos investigativos. Notavelmente, há um conjunto considerável de pesquisas que abrangem múltiplas instituições, sugerindo um interesse em comparações e análises transversais dentro da Rede EPCT. Esse panorama sugere a existência de práticas inovadoras e desafios específicos em cada instituição, criando um campo fértil para futuras investigações acadêmicas que busquem explorar as nuances de cada caso em particular.

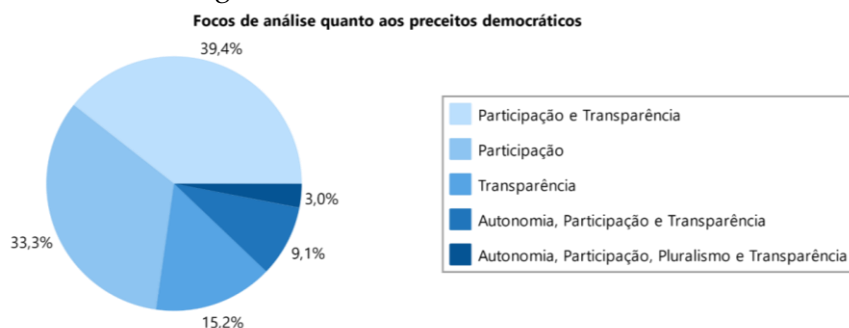
Instituição pesquisada	Quantidade
IFPCT	9
IFRS	3
IFMA	2
IFG	1
IF Sudeste MG	1
IFI	1
IFPA	1
IF da região sul	1
IFB, IFRS, IFAR, IFMG, IFPA, IFRO, IFTO, IFAL, IPS, IFMA, IFPE	1
IFPB	1
IFPE	1
IFMT	1
IFES	1
IF-Goiano	1
IFAC	1
IF SUL DE MINAS	1
Não há uma instituição específica	1
SENAI e as Escolas Técnicas Federais	1
UFSC/ UDESC/ IFSC	1
IFC	1

Com base nos resultados apresentados, que destacam a predominância de artigos em periódicos e a concentração de estudos em determinados institutos federais, como o IFRS e o IFMA, evidencia-se um campo de pesquisa consolidado, mas com áreas ainda a serem exploradas, especialmente no que se refere às teses acadêmicas. Esses achados sublinham a importância de práticas inovadoras e a necessidade de investigações mais aprofundadas que considerem as particularidades de cada instituição. Dessa forma, a análise a seguir sobre gestão democrática e liderança nas produções científicas permitirá compreender melhor como estes conceitos têm sido abordados e aplicados no contexto dos IFs, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e para a formulação de políticas educacionais mais eficazes.

A análise dos estudos referentes à gestão democrática na educação, conforme ilustrado no Gráfico 4, revela uma clara focalização em componentes como autonomia e participação. A prevalência da autonomia nos estudos indica uma tendência acadêmica de investigar como a independência funcional e

deliberativa das instituições educacionais pode ser ampliada e sustentada ao longo do tempo. Em seguida, a participação emerge como um vetor de destaque, enfatizando o valor atribuído à inclusão ativa dos agentes educacionais no processo decisório. Embora o pluralismo e a transparência surjam com menor proeminência, sua incidência nas pesquisas científicas atesta uma crescente percepção da necessidade em acolher a pluralidade e garantir a responsabilidade na prestação de contas nas práticas de gestão. Essas percepções reforçam um movimento contínuo em direção a uma abordagem mais integrada e inclusiva na gestão educacional, essencial para o desenvolvimento de ambientes escolares democráticos e comprometidos com o desempenho educacional dos estudantes.

Gráfico 4: Proporção de estudos que abordam os elementos constitutivos da gestão democrática.



Fonte: elaborado pelos autores com base na revisão de literatura.

No levantamento realizado para mapear estudos acadêmicos focados em liderança, foram identificados 18 trabalhos que tratam direta ou indiretamente das lideranças dos diretores-gerais e/ou gestores das instituições. Com base nestes estudos, foi possível categorizar diferentes aspectos das práticas de gestão e liderança nas instituições analisadas.

Em primeiro lugar, os estudos revisados destacam a importância das eleições diretas para o provimento de cargos de

direção nos Institutos Federais, com a participação de técnicos-administrativos em educação (TAEs), docentes e estudantes na escolha dos dirigentes. Essa prática não apenas fortalece a gestão democrática, mas também legitima a liderança, promovendo representatividade e transparência. Além disso, as eleições diretas alinham os líderes com as expectativas da comunidade acadêmica, criando um ambiente de trabalho colaborativo que contribui para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento de estratégias institucionais que atendam aos interesses de todos os envolvidos (Vidal, 2022; Vieira *et al.*, 2022; Santos, 2022; De Sá, 2024; Vieira; Leite; Vieira, 2024).

Ademais, os estudos enfatizam a relevância da participação efetiva e da gestão democrática como pilares para uma liderança de excelência nos IFs. A atuação dos gestores em órgãos colegiados e na construção de diretrizes institucionais reforça os princípios da gestão democrática. A promoção de uma gestão compartilhada é efetivada pela instituição de fóruns participativos e colaborativos, que agregam a comunidade acadêmica no processo decisório. Tal prática não somente confere maior legitimidade às deliberações, como também fomenta uma cultura organizacional pautada na colaboração. Por conseguinte, estimular tomadas de decisões de maneira coletiva propicia um ambiente de trabalho positivo e engajado, alinhando a comunidade acadêmica aos objetivos institucionais e melhorando a qualidade educativa (Matos; Coelho, 2020; Nogueira, 2020; Pires, 2020; Rosa; Cerrutti; Gomes, 2020; Padilha, 2021; Urbanetz; Bastos, 2021; Oliveira; Ghedine; Nunes, 2022; Santos, 2022; Vidal, 2022; Sá, 2024).

Concomitantemente, as produções científicas apontam para um impacto substancial na mitigação da evasão escolar e na melhoria da qualidade do ensino nos IFs. Assim, os dirigentes são essenciais na execução de estratégias delineadas para combater a evasão e incrementar o rendimento acadêmico dos estudantes. Nesse contexto, a gestão democrática se destaca como um elemento decisivo para aprimoramento da educação, uma vez que engaja a comunidade escolar nos processos decisórios, reforçando o vínculo

e compromisso coletivo com a educação de qualidade. Isso porque, uma liderança eficaz contribui para a conformação de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo, o qual estimula tanto a permanência dos estudantes quanto a excelência acadêmica (Góis; Rocha, 2019; Pires, 2020; Santos, 2022; Campos *et al.*, 2023).

No que concerne à gestão administrativa e financeira dos IFs, a coordenação e supervisão são as principais responsáveis pelo seu funcionamento e pela implementação do PPP. Os diretores-gerais são responsáveis por coordenar e supervisionar atividades, atuando em estreita parceria com os reitores e pró-reitores para assegurar a execução diligente das diretrizes institucionais. Ademais, os gestores da área financeira garantem o compromisso dos IFs com a lisura dos processos e com a responsabilidade fiscal. Essa abordagem integrada não só assegura a estabilidade financeira, mas também melhora a eficiência administrativa, possibilitando que alcancem seus objetivos educacionais e operacionais com eficiência e assertividade (Faria, 2020; Nogueira, 2020; Oliveira *et al.*, 2022; Santos, 2022).

Por fim, a literatura revisada aponta para a importância da integração institucional e das inovações na gestão educacional dos IFs. Sob essa perspectiva, a liderança é fundamental nos processos de integração, enfrentando desafios e aproveitando oportunidades decorrentes da fusão das instituições da Rede Federal de EPCT. As inovações na gestão são impulsionadas pelo uso de sistemas que monitoram e analisam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, além da implementação de práticas inovadoras que aprimorem a gestão educacional. Ademais, os estudos destacam que a liderança desempenha um papel significativo, com líderes influenciando a organização e a gestão, promovendo uma cultura de inovação e melhorando a qualidade do ensino. Esses elementos combinados fortalecem a capacidade institucional de se adaptar a novos desafios e de promover um ambiente educacional dinâmico e eficaz (Pedrosa, 2020; Santos, 2022; Siqueira, 2023).

Em suma, a revisão dos estudos em questão destaca a complexidade e a eficácia das práticas de liderança exercidas nos

IFs, enfatizando a interdependência entre gestão democrática, inovação e integração das políticas institucionais. Por meio de eleições diretas, participação ativa em instâncias colegiadas e a implementação de inovações educacionais, os gestores encontram-se mais capacitados para superar os desafios da atualidade, elevar o padrão de qualidade do ensino e assegurar uma gestão administrativa voltada ao sucesso dos estudantes em suas aprendizagens. Tais estratégias não só fomentam um ambiente acadêmico mais participativo e democrático, como também posicionam os IFs a instituições em uma trajetória rumo a um futuro sustentável e ao bem-estar comum.

Conclusão

Neste capítulo, discutimos os temas de gestão democrática e liderança no contexto das instituições da Rede Federal EPCT, com particular enfoque nos IFs. A investigação realizada evidenciou que os princípios de autonomia, participação, pluralismo e transparência são essenciais para o funcionamento destas instituições, ressaltando-se a importância do processo eleitoral para a escolha dos diretores-gerais, que reforça a representatividade e a legitimidade da liderança.

Em continuidade, o estudo procedeu ao mapeamento das tendências e das abordagens contemporâneas acerca da gestão democrática e das lideranças nos IFs. Esse levantamento possibilitou a identificação das contribuições acadêmicas e práticas de maior relevância, destacando o papel central que a gestão democrática exerce na elevação da qualidade educacional e no fomento de uma educação pública caracterizada pela inclusão e participação ativa.

Além disso, a investigação sobre a gestão democrática e a liderança nos IFs Federais revelou uma relação intrínseca entre a implementação de práticas democráticas e a governança participativa como catalisadora da excelência acadêmica. O mapeamento dos estudos evidenciou que o cultivo de uma cultura

institucional baseada na autonomia e no empoderamento dos atores educacionais é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e inovador, capaz de enfrentar os desafios pedagógicos da educação profissional brasileira. Ademais, os dados coletados indicam que práticas como as eleições diretas para os cargos de diretores-gerais e a participação ativa da comunidade acadêmica fortalecem o protagonismo estudantil e dos servidores dos *campi*, resultando em maior alinhamento entre os objetivos institucionais e as expectativas das partes interessadas. Esse alinhamento potencializa a formação integral dos estudantes. Portanto, a manutenção de práticas democráticas e o fortalecimento da liderança são pilares indispensáveis para assegurar a sustentabilidade e o avanço dos IFs.

A pesquisa demonstrou que, ao propiciar um ambiente de transparência e diversidade, essas instituições não apenas respondem às demandas do contexto educacional brasileiro, mas também se posicionam como agentes de mudança. Desse modo, é essencial que gestores e líderes educacionais adotem uma abordagem sistêmica, que valorize a diversidade e promova a equidade educacional, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

No entanto, a pesquisa também expôs algumas limitações metodológicas, notadamente a delimitação temporal e linguística das bases de dados acessadas, o que pode ter restringido a amplitude dos estudos abarcados pela revisão. Para investigações futuras, recomenda-se a expansão do recorte temporal e a incorporação de estudos em diversas línguas, além da execução de análises comparativas entre distintos Institutos Federais, objetivando uma avaliação mais detalhada das práticas de gestão e liderança.

Em suma, este capítulo contribui para o fortalecimento do diálogo acadêmico sobre gestão democrática e liderança nos IFs, propondo elementos substanciais para a concepção de políticas e práticas educacionais mais eficientes e empenhadas com a

mudança social e com o contínuo aperfeiçoamento dessas instituições.

Referências

ARAÚJO, Adilson César de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 253-266, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.116. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116>.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no distrito federal. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/9994/1/2011_AdilsonCesardeAraujo.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

ARTMANN, Hylariane Rosa Ribeiro; PIZZATO, Michelle Camara. Integração como possibilidade de valorização do trabalho terceirizado nos Institutos Federais. **Scientiatec**, v. 7, n. 1, p. 203-219, 16 abr. 2020. Seminário de Pós-Graduação do IFRS. Instituto Federal de Educação - Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.35819/scientiatec.v7i1.4130>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/4130>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República,

[2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BUSH, Tony. Teorias de liderança escolar. In: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança Escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. Paris: Unesco, 2022. p. 11-22. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BUSH, Tony; GLOVER, Derek. School leadership models: what do we know? **School Leadership & Management**, v. 34, n. 5, p. 553-571, 2 jul. 2014. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632434.2014.928680>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CAMPOS, Vanilda Maria; SOUZA, José Carlos Moreira de; SANTO, Letícia Rodrigues dos; AGUIAR, Roselina; VIEIRA, Andreza Alves. Bases teóricas e reflexões preliminares sobre democracia e gestão educacional. **Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 181-195, 2023. abr./ago. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.2.7175>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7175>. Acesso em: 23 jun. 2024.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela Anpae, v. 31, n. 1, p. 13-44, 30 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58912>. Acesso em: 3 ago. 2024.

COSTA, Mélody Hármony Bezerra da; RIBEIRO, Giann Mendes; ALVES, Sandra Maria Campos. Gestão na Educação Profissional e Tecnológica: tendências atuais. **Revista Thema**, v. 21, n. 3, p. 818-825, 2022. DOI: 10.15536/thema.V21.2022.818-825.1553. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1553>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FARIA, Cláudia Sousa Oriente de. **A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e sua circunstância social e política**. 2020. 300 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6053>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FERNANDES DE BRITO, Emilia; FAUSTINO TELES, Ricardo. Aplicabilidade dos princípios da gestão democrática nos processos de compras e contratações do IFG/Campus Formosa. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 401-413, 2023. DOI: 10.15536/redu carmais.7.2023.3122. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3122>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **HOLOS**, v. 2, p. 3-9, 2009. DOI: 10.15628/ holos.2009.267. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/267>. Acesso em: 19 ago. 2024.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz; TABOSA, Wyllys Abel Farkatt. **Instituto Federal: uma organização composta de organizações**. Natal: IFRN, 2018. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1557>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FURTADO, Eniete de Oliveira Campos; MACHADO, Alex Fernandes da Veiga; SOUSA, Helton Nonato de. A importância dos técnico-administrativos em educação do Campus Rio Pomba do IF Sudeste MG na consolidação do ensino médio integrado através da gestão democrática-participativa. **e-Mosaicos**, v. 9, n. 21, p. 93-106, 2020. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46442. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46442>. Acesso em: 19 jun. 2024.

GÓIS, Luana Santana; ROCHA, Georges Souto. A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no Instituto Federal da

Bahia - IFBA. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 5, n. 14, p. 340-361, 2019. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1682>. Acesso em: 20 jun. 2024.

HALLINGER, Philip. A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. **Journal of Educational Administration**, v. 51, n. 2, p. 126-149, 2013. DOI:10.1108/09578231311304670. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578231311304670/full/html>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LEITHWOOD, Kenneth ¿**Cómo liderar nuestras escuelas?** Aportes desde la investigación. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. e15167, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15167. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15167>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MÄLLER, Jorunn. Democratic leadership in an age of managerial accountability. **Improving Schools**, v. 5, n. 1, p. 11-20, mar. 2002. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/136548020200500105>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/136548020200500105?icid=int.sj-abstract.similar-articles.1>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MARQUES, Yuri Bento; BAX, Marcello Peixoto; LOPES JÚNIOR, Geraldo; SOUZA, Gustavo Henrique Silva de; MELO, Eduardo Cardoso. Dados abertos dos Institutos Federais de Educação: análise de temas sugeridos pela Controladoria-Geral da União. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 11, p. 1-10, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v11.82605>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/82605>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MATOS, Anne de Souza Ferreira; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2019) nos Ifets: o perfil dos agentes elaboradores. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, p. 1-24, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19127. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19127>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. 2000. 323 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588469>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MENDONÇA, Gisela de Barros Alves. **Política de extensão nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: sentidos, práticas e dialogicidade**. 2021. 556 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2469>. Acesso em: 23 jun. 2024.

NOGUEIRA, Cleoneilton Lopes. **Gestão democrática e participativa: um estudo do Instituto Federal da Paraíba/Campus João Pessoa, a partir do período de redemocratização do estado brasileiro**. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional do Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18234>. Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, Dion Alves de; GHEDINE, Tatiana; NUNES, Daniela Fernandes. Competência gerencial do coordenador universitário da Rede Federal do Acre. **Revista Visão: Gestão Organizacional**, v. 11, n. 2, p. 107-125, 2022. DOI: 10.33362/visao.v11i2.2919. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/visao/article/view/2919>. Acesso em: 23 jun. 2024.

OLIVEIRA, João Leandro Cássio de; MORAIS NETO, Honório José de; ALENCAR, Jean Carlos Coelho de; SILVA, José Roberto da; CONCEIÇÃO, Leandro Antônio da; MINEU, Humberto Ferreira Silva. Matriz orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma ferramenta de análise entre a relação aluno matriculado *versus* aluno contabilizado. **REVISTA FOCO**, v. 15, n. 6, p. e573, 2022. DOI: 10.54751/revistafoco.v15n6-006. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/573>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2011. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PADILHA, Andreia Hernandes. **Fatores que motivam docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul Campus Restinga**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10844>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PAGE, Matthew J. *et al.* PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 160, n. 372, p. 1-36, 29 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n160>. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n160.full.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xXw4538gBYmHNkQn6q98mYM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: FEUSP, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047485>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/994. Acesso em 16: julho. 2024.

PEDROSA, José Geraldo. A educação profissional brasileira dos anos 1920 aos 1950 na escrita de Francisco Montojos (1900-1981). **História Revista**, v. 25, n. 2, p. 246-266, 2020. DOI: 10.5216/hr.v25i2.63332. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/63332>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PIRES, Marco Antônio de Almeida. **A gestão escolar democrática e sua aplicabilidade no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina segundo as percepções dos seus servidores**. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

RIGONI, Bríscia Oliveira Prates; GONZAGA, Rosimeire Pimentel; ZUCCOLOTTO, Robson. Transparência e Accountability: Análise dos Indicadores de Gestão dos Institutos Federais de Educação. **Contabilidade Gestão e Governança**, v. 24, n. 3, p. 406-421, 2021. DOI: 10.51341/1984-3925_2021v24n3a9. Disponível em: <https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/2697>. Acesso em: 23 jun. 2024.

ROSA, Cássio Murilo da; CERRUTTI, Marisia Raquel; GOMES, Giancarlo. Influência da liderança transformacional na cultura organizacional e no Work Life Balance: estudo em uma instituição de ensino. **G.U.A.L.: Gestão Universitária na América Latina**, v.

13, n. 2, p. 161-182, 28 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n2p161>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2020v13n2p161>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SÁ, Jean Magno Moura de. Eleição direta para dirigentes da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica brasileira: passos numa longa caminhada. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 1, p. 73-86, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i1.3341. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3341>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SANTOS, Andreia Moura; SANTOS, Máilson Kleber Silva dos; DIAS, Vilma Oneide; QUARESMA JÚNIOR, Edson Antunes; LARA MARTINS, Alex. Interferência nas nomeações de reitores da Rede Federal EPCT como prática de subversão da democracia. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n2.a6137. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6137>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SANTOS, Elaine Cristina dos. **Diretores do Instituto Federal de São Paulo: as competências necessárias à prática de gestão**. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/5113>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SANTOS, Érika Cristiane da Silva. **Avaliação da Gestão do conhecimento no IFNMG: Percepção dos servidores técnico-administrativos em educação e docentes**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35521>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SILVA, Arthur da Rezende da; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa De. Aproximações entre o legado freireano e a educação profissional e tecnológica: uma análise textual discursiva do

estatuto do Instituto Federal Fluminense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 37, n. 3, p. 1370–1392, 2022. DOI: 10.21573/vol37n32021.113218. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/113218>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SILVA, Silvani da; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck. A gestão democrática no Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais: uma análise a partir do uso do software IRaMuTeQ. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 15, p. e37294, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.37294. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/37294>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SIQUEIRA, Gissélida do Prado. **Proposta de acompanhamento do indicador de eficiência acadêmica, com base na inteligência de negócios, para o campus Muzambinho do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais**. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/3993>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOUSA, Lara Kethelen Silva de; COSTA JUNIOR, Lindemberg; REIS, Liana Eida Marques dos; NASCIMENTO, Suziany Leite; SILVA, Leonilde da Conceição. Percepção dos eleitores na escolha do candidato a Reitor/Diretor geral no Instituto Federal do Maranhão. **REVISTA FOCO**, v. 16, n. 10, p. e3442, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n10-153. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3442>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ffF53XWVkxxbhpGkqvckvkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Revisiting and reconstructing a concept of democratic education management**. SciELO Preprints,

2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.8190. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8190>. Acesso em: 18 jul. 2024.

STERING, Silvia Maria dos Santos; CARVALHO, Marilene Luzia Pinto de; ASSIS, Ricardo de; PINTO, Marilda Domingas. A relação entre o princípio educativo de Gramsci com a educação profissional no ensino médio integrado ao PROEJA. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, p. e017, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n1.e017.id1027. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/380>. Acesso em: 23 jun. 2024.

THURLER, Monica Gather; PELLETIER, Guy; DUTERCQ, Yves. Leadership éducatif ? **Recherche & Formation**, n. 78, p. 95-109, 30 mar. 2015. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.2401>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2401>. Acesso em: 2 ago. 2024.

URBANETZ, Sandra Terezinha; BASTOS, Eliana Nunes Maciel. A gestão democrática e a educação profissional e tecnológica a partir dos pressupostos freireanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 37, n. 2, p. 921-937, 2021. DOI: 10.21573/vol37n22021.112318. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/112318>. Acesso em: 23 jun. 2024.

VAZQUEZ, Alice de Amorim Borges; MACHADO, Luciano Aparecido Nascimento; SANTOS, Neri dos. O papel da liderança em bibliotecas universitárias segundo a percepção do seu corpo funcional. **Ciências da Informação**, v. 51, n. 2, p. 63-77, 11 mar. 2022. DOI:<https://doi.org/10.18225/ci.inf.v51i2.5177>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5177>. Acesso em: 23 jun. 2024.

VIDAL, Gerciane Rondônia. **Gestão democrática: participação docente na gestão do currículo do ensino médio integrado**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional

Tecnológica) – Instituto Federal de Pernambuco, Olinda, 2022.
Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/737>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; LEITE, Amanda Regina; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Princípios da gestão democrática na organização dos Institutos Federais: um olhar a partir do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Travessias**, v. 18, n. 1, p. e31972, 2024. DOI: 10.48075/rt.v18i1.31972. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/31972>. Acesso em: 19 jun. 2024.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido; LEITE, Amanda Regina; FONTOURA, Juliana Gonçalves Viegas da. Participação dos profissionais de educação na gestão democrática: o caso dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 1, p. 1-15, 30 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v27i1.8834>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8834>. Acesso em: 17 jun. 2024.

WOODS, Philip A. **Democratic leadership in Education**. 1. ed. [S.l.]: Paul Chapman Publishing, 2005.

Reforma da educação profissional e tecnológica no contexto do novo ensino médio: considerações acerca da qualidade da educação

Decio Tadeu Dalcin Pigato

Denise Maria Reis

Introdução

Diversas alterações delineadas em contextos e perspectivas distintas incidiram sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil durante a sua história. Moldadas por compreensões e interesses muitas vezes conflitantes, resultando em uma formação técnica e profissional variada – mas, originalmente, voltada às camadas mais pobres visando a capacitação de trabalhadores para o desenvolvimento socioeconômico nacional –, suas finalidades e proposições passaram por alinhamentos e/ou divergências. Por muito tempo, prevaleceu uma visão de qualificação das classes trabalhadoras para a ocupação de postos laborais menos complexos e remunerados, reforçando aspectos tecnicistas, fragmentários e utilitaristas da educação profissional e, conseqüentemente, uma formação de mão de obra marcada pela precariedade, flexibilização e desproteção à exploração e à perda do emprego (Oliveira; Frigotto, 2023).

Por outro lado, o contexto de profundas desigualdades de uma sociedade periférica do capitalismo favoreceu estudos e análises na área da educação e trabalho que apontaram novas orientações para a EPT baseadas em uma formação mais integral e extensa, englobando aportes das ciências naturais, sociais e humanas e que não reforçasse o dualismo educacional brasileiro. Uma EPT é, portanto, contrária à perspectiva neoliberal de educação cujo foco limita-se aos interesses do mercado e à ideia de competição e empreendedorismo, conduzido por uma gestão gerencialista de

moldes empresariais de controle e avaliação de resultados quantitativos (Oliveira; Frigotto, 2023).

Essas novas orientações nos levam a refletir sobre o que significa uma educação mais ampla e de qualidade que promova uma formação crítica, rigorosa em sua dimensão teórico-metodológica e comprometida com a transformação social, especialmente num contexto de reforma do ensino médio brasileiro.

Silva (2009) e Freitas (2013) destacaram elementos interiores e exteriores às escolas na constituição de uma educação de qualidade, envolvendo condições socioeconômicas e socioculturais, além de financiamento público e gestão comprometida, mas também a própria organização pedagógica, curricular e gestora das instituições de ensino de forma democrática e participativa.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo abordar a reforma da EPT no Brasil no base nos dispositivos legais relativos ao Novo Ensino Médio e à luz da qualidade social e democrática da educação. Trata-se de uma discussão qualitativa, embasada em análise documental e na literatura (Flick, 2009), que articula a reforma da EPT à reforma do ensino médio, bem como em aportes teóricos que examinam o tema da qualidade da educação brasileira e da gestão escolar democrática.

O texto está organizado em quatro seções: na primeira, tratamos da reforma da EPT do ponto de vista da legislação que estrutura o Novo Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, de posicionamentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e de estudos recentes acerca desta temática. Na segunda seção, apresentamos o nosso referencial teórico sobre a qualidade social e democrática da educação. Na terceira, tecemos considerações em torno da reforma da EPT, discutindo aspectos relativos à qualidade educacional. Por fim, na última seção, registramos as nossas considerações finais.

Reforma da EPT e o Novo Ensino Médio

A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), instituiu a reforma do ensino médio, articulada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada pelas Resoluções CNE/CP n. 4/2018 (Brasil, 2018b) e CNE/CP n. 3/2018 (Brasil, 2018a), promovendo a criação de marcos regulatórios no contexto das políticas educacionais, visando concretizar seus princípios de interesse.

Embora a Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017) tenha instaurado o Novo Ensino Médio, vale destacar que, em abril de 2023, o Ministério da Educação (MEC) publicou uma portaria suspendendo por 60 dias o cronograma nacional de sua implementação para consulta pública, após inúmeras pressões de entidades, movimentos sociais, docentes, estudantes, pesquisadores(as), com o objetivo de avaliar e reestruturar a política educacional.

*A Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017)*¹, subscrita em 8 de junho de 2022 por centenas de entidades, sindicatos, grupos de pesquisa, fóruns e movimentos sociais do campo educacional no país, lista dez pontos que sustentavam a argumentação de tornar sem efeito o Novo Ensino Médio e de abertura de um amplo processo de discussão participativa e democrática sobre esta etapa de ensino. Entre os pontos estão a fragilização do conceito de ensino médio como parte da educação básica, a expansão do modelo de ensino médio em tempo integral sem garantir os investimentos necessários, a indução de jovens de escolas públicas a cursarem itinerários precários de qualificação profissional, a intensificação da fragmentação curricular, a desregulamentação da profissão docente e o comprometimento da qualidade do ensino público por meio da oferta acentuada de educação a distância.

¹ Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611/1128>. Acesso em: 25 fev. 2025.

Nas palavras de Mônica Ribeiro da Silva (2023, p. 11-12), pesquisadora e integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio,

diante da alegação de que a revogação significaria retroceder ao “velho” Ensino Médio, o que tenho a dizer é que se o “velho Ensino Médio” não era bom, esse “Novo Ensino Médio” é muito pior”! E, diante do argumento de que não se tem outra proposta, isso também não é verdadeiro: temos como proposta que se tome como referência para um novo Projeto de Lei as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012 e que não chegaram a ser implementadas.

Desde sua origem, a nova reforma do ensino médio recebeu apoios e críticas de diferentes atores sociais, mas foram aqueles vinculados ao empresariado que exerceram um duplo domínio: o de formulação/disseminação da política educacional, colocando-se no lugar de fala da *sociedade civil*, e o de implementação/execução dessa política nas redes de ensino públicas enquanto figuras de *parceria* dos governos estaduais (Cássio; Goulart, 2022). Estudantes, docentes, gestores escolares, famílias, sindicatos e movimentos sociais “participaram”, sob controle, de algumas consultas públicas e enquetes, efetivando nas escolas públicas o que as secretarias estaduais de educação e seus parceiros empresariais definiram entre si nos gabinetes (Cássio; Goulart, 2022).

O início da implementação do Novo Ensino Médio nas unidades da federação, segundo Cássio e Goulart (2022), gerou inúmeras indagações e colocou em xeque as três grandes promessas da reforma – flexibilização curricular e liberdade de escolha aos(às) estudantes, aumento da carga horária e de escolas de tempo integral, e qualificação profissional para quem não quisesse prosseguir com os estudos em nível superior. Portanto, para eles, a reforma era *irreformável*, pois “seus efeitos perversos, que já estão sendo observados nas pesquisas, não são tratáveis ou corrigíveis por meio de ‘revisões’ da política educacional. Eles são estruturais [...]” (Cássio; Goulart, 2022, p. 290). O Novo Ensino

Médio não foi acompanhado de avultados investimentos nas escolas públicas.

Em maio de 2023, integrantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e deputados progressistas apresentaram o Projeto de Lei n. 2.601/2023 para a revogação do Novo Ensino Médio. Em dezembro, o Deputado Federal Mendonça Filho (Ministro da Educação de Michel Temer e “pai” da reforma do ensino médio) apresentou um projeto de lei substitutivo (PL n. 5.230/2023) reiterando o novo ensino médio. Após a primeira votação na Câmara dos Deputados e contenção de alguns retrocessos no Senado Federal, o substitutivo retornou à Câmara e grande parte do texto aprovado pelos senadores(as) foi rejeitada pelo presidente Arthur Lira.

Assim, a “reforma da reforma” foi sancionada em 31 de julho de 2024, por meio da Lei n. 14.945/2024 (Brasil, 2024), combinando 2.400 horas de formação geral básica e itinerários formativos.

O Novo Ensino Médio, ao estabelecer a formação técnica e profissional como uma das rotas educacionais do ensino médio, indiretamente modificou a EPT de nível médio, especialmente em suas formas de integração com a educação básica.

Ao tornar a formação profissional um caminho factível na educação básica, é importante entender que a reformulação do ensino médio e a revisão da EPT de nível médio são partes de um processo unificado.

Neste contexto, de acordo com Piolli e Sala (2021, p. 3),

Assim, não é casual que as principais resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre esse nível de ensino tenham seguido o caminho de primeiro atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CB n. 3/2018) e instituir a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CB n. 4/2018) e, ato contínuo, definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP n. 1/2021). A leitura que propomos aqui é que esse conjunto de resoluções deve ser lido como um único processo de reforma da educação nacional – profissional e básica – decorrente da Reforma do Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio estabeleceu a sua divisão em duas partes: uma relativa à formação geral básica regida, notadamente, pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e outra nomeada de “itinerários formativos” (Brasil, 2017; 2024).

O artigo 5º, parágrafo 5º, da Resolução CNE/CP n. 01/2021 (Brasil, 2021), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, define itinerário formativo como:

[...] o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica, podendo ser: I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional; II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica (Brasil, 2021, p. 19).

A seguir, destacam-se as mudanças mais significativas que o Novo Ensino Médio trouxe.

Uma das alterações mais importantes está na flexibilização curricular, na qual parte do currículo do ensino médio seria comum a todos os estudantes, enquanto outra parte seria *flexível*, permitindo que, supostamente, os estudantes escolhessem os itinerários formativos de acordo com seus interesses e aptidões.

O artigo 36 da Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) foi alterado pela Lei n. 14.945/2024 (Brasil, 2024), estabelecendo que o currículo do Novo Ensino Médio seja composto por itinerários formativos, articulados à parte diversificada, sendo organizados com aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Os itinerários formativos contêm as seguintes ênfases: I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas

tecnologias; III ciências da natureza e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas; V formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Paixão e Silva (2024, p. 10) destacam que

é necessário lembrar que o itinerário formativo, da forma como concebido na MP n. 746/2016 e na Lei n. 13.415/2017, é peça fundamental da nova organização dada ao ensino médio, pois seria essa parte do currículo que deveria atender às aspirações dos jovens por um tipo de ensino mais interessante e orgânico à sua realidade.

Outro ponto importante do Novo Ensino Médio é a ampliação da carga horária, buscando aproximar-se do ensino em tempo integral. O art. 35-C da Lei n. 14.945/2024 (Brasil, 2024) estabelece que a carga horária da formação geral básica deve ser de, no mínimo, 2.400 horas mediante articulação da BNCC com a parte diversificada. O art. 36 fixa que os itinerários formativos, por sua vez, terão o mínimo de 600 horas, ressalvadas as particularidades da formação técnica e profissional.

Sobre a carga horária, o artigo 24, inciso I da Lei n. 14.945/2024 (Brasil, 2024), define a carga horária mínima anual de 1.000 horas para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. O parágrafo 1º do mesmo artigo prevê a ampliação da carga horária, de forma progressiva, para 1.400 horas, considerando os prazos e metas fixados no Plano Nacional de Educação (PNE).

A Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021), define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT. A resolução destaca que os cursos de EPT têm a possibilidade de serem estruturados por meio de itinerários formativos, levando em consideração as diretrizes provenientes dos eixos tecnológicos, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, conforme ressaltado no art. 5º da Resolução, além de definido no conceito de

itinerário formativo, nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio.

Complementando as determinações sobre a carga horária. O artigo 26, parágrafo 1º, da Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021), estabelece a carga horária mínima de três mil horas, sendo que a BNCC não ultrapasse mil e oitocentas, para os cursos técnicos concomitante e integrados com o ensino médio, em instituições e rede de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado. Serão asseguradas, no mínimo, mil e duzentas horas de BNCC para os cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (artigo 26, parágrafo 2º).

Se essa estrutura fosse implementada, o estudante, ao entrar no ensino médio, deveria optar, em tese, escolher a formação técnica e profissional dentro da carga horária do ensino médio. Assim, ao concluir o curso, o estudante estaria apto a exercer uma profissão. Para que isso fosse possível, seria necessário atualizar os currículos, adaptar as estruturas escolares e investir na formação de professores.

Pelissari (2023) reconhece que têm ocorrido avanços significativos no que concerne à EPT no Brasil, tais como a expansão da oferta de cursos técnicos, a criação de programas de incentivo à formação de professores e a atualização do currículo do ensino médio para melhor atender às demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea. No entanto, também são destacados desafios persistentes, como a necessidade de garantir a qualidade do ensino, de ampliar o acesso à EPT em todas as regiões do país e promover uma maior integração entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. O autor enfatiza a importância de políticas contínuas e eficazes, bem como de investimentos consistentes, para garantir que a EPT no Brasil continue a se desenvolver e a contribuir para o progresso social e econômico do país.

Em 28 de junho de 2023, o Conif apresentou proposições para a reforma do ensino médio durante uma audiência pública no Senado Federal. O Conif é uma entidade que representa as

instituições federais de ensino técnico e tecnológico do Brasil, desempenhando um papel fundamental na formulação de políticas educacionais e na defesa dos interesses dessas instituições. Durante essa apresentação, o Conif destacou a importância de uma abordagem integrada e holística para a reforma do ensino médio, considerando não apenas aspectos curriculares, mas também questões relacionadas à infraestrutura, formação de professores, acesso equitativo e qualidade do ensino. Além disso, foram propostas medidas específicas para promover uma educação mais inclusiva, flexível e alinhada com as demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea (Brasil, 2023c).

A Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, em março de 2023, aprovou o Requerimento n. 5, que resultou na criação da Subcomissão Temporária – CEENSINO (Brasil, 2023a). Esta subcomissão, composta por cinco parlamentares titulares e cinco parlamentares suplentes, foi estabelecida com o objetivo de discutir e avaliar o ensino médio no Brasil, com um foco específico na reforma.

Em dezembro de 2023, foi publicado o Relatório n. 1 de 2023 pela CEENSINO (Brasil, 2023b), resultado de audiências públicas com representantes de órgãos de governo e da sociedade civil; da análise de documentação pertinente ao tema; e de pesquisa direcionada a entidades envolvidas na implementação do chamado Novo Ensino Médio. A metodologia utilizada procurou equilibrar análises qualitativas e quantitativas, trazendo uma revisão bibliográfica e documental sobre os marcos regulatórios e das políticas que vêm orientando as mudanças no ensino médio. Também foram encaminhados formulários eletrônicos a 28 entidades que participaram de audiências públicas do CEENSINO, complementados pelas consultas às Secretarias Estaduais de Educação das 27 Unidades da Federação e do Distrito Federal.

A Subcomissão Temporária identificou que a preocupação central é assegurar o acesso a uma educação de qualidade, integrada e holística, que leve em conta a realidade socioeconômica e regional de cada estudante, além de reconhecer a importância do

papel ativo dos estudantes e sua preparação para o mundo do trabalho. Este papel ativo pode ser comprometido pela fragmentação e pela falta de uma oferta justa de itinerários formativos.

O ensino técnico e profissionalizante também foi um ponto central de discussão. Alguns especialistas argumentaram que essa formação deve ser uma escolha e não uma obrigação, enquanto outros destacaram a importância do investimento federal e citaram o modelo dos Institutos Federais como referência.

O debate resultou na conclusão de que aquela proposta de reforma do Novo Ensino Médio tinha falhas por não se adaptar às individualidades e necessidades dos estudantes, podendo repetir erros do passado.

Em resumo, a reforma do ensino médio no Brasil requer uma abordagem multifacetada, que não se limita apenas a mudanças curriculares, mas demanda uma coordenação mais efetiva da instância federal.

Com base nas contribuições coletadas na CEENSINO, o relatório 1/2023 traz as seguintes recomendações para o tratamento do tema do ensino médio (Brasil, 2023b):

1. Criação de Grupo de Trabalho - GT coordenado pelo Ministério da Educação, atuando como interlocutor com a sociedade civil e os entes federados, para elaboração e discussão de eventuais documentos a serem adotados no âmbito do ensino médio, bem como, exercendo papel ativo no estudo e aproveitamento das experiências bem-sucedidas em diferentes perspectivas: curricular, de infraestrutura, de formação de professores, de construção dos itinerários, de participação estudantil e outras;

2. Criação da Subcomissão Permanente para Monitoramento e Avaliação das Políticas de Educação, no âmbito do Senado Federal, face ao cenário educacional brasileiro e da necessidade urgente de aprimorar a avaliação sistemática das políticas educacionais;

3. Promoção de uma integração entre as trajetórias da educação profissional e a necessidade de se ofertar formação geral

básica comum a todos os brasileiros, de forma que não precarize a educação profissional e tecnológica;

4. Revisão da arquitetura curricular, em relação a aspectos como: carga horária presencial e em EaD, formação geral básica e itinerários formativos;

5. Criação de um incentivo financeiro à permanência de estudantes de baixa renda no ensino médio;

6. Promoção de aprimoramentos nos padrões de infraestrutura das escolas, com vistas à ampliação e melhoria das instalações, por meio de aportes específicos de recursos;

7. Preparação dos professores para atuar no novo formato do ensino médio, por meio de ações formativas e treinamentos, considerando as competências requeridas dos profissionais para desenvolver esses novos currículos e os respectivos planos de carreira.

A Audiência Pública da CEENSINO (Brasil, 2023c), Subcomissão Temporária para debater e avaliar o ensino médio no Brasil, foi uma oportunidade para reunir representantes de importantes instituições educacionais e discutir os desafios e oportunidades relacionados ao ensino médio no país. Ao convidar representantes da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino – ANDIFES, do Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e da Associação de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a Subcomissão demonstrou um compromisso em ouvir diferentes perspectivas e considerar uma variedade de interesses e pontos de vista. Houve um consenso sobre a necessidade de promover uma reforma abrangente e sustentável do ensino médio, abordando não apenas questões curriculares, mas também aspectos como formação de professores, infraestrutura escolar, acesso equitativo e articulação entre ensino médio e educação profissional. Os representantes das instituições educacionais enfatizaram a importância de políticas públicas que fortaleçam a educação como um todo, reconhecendo

a interdependência entre os diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2023c).

Qualidade social e democrática da educação

As demandas pela expansão das escolas para o atendimento da população em idade escolar no Brasil ocorrem desde as primeiras décadas do século XX e se intensificaram nos anos 1960-1970 com os debates sobre a democratização do acesso à educação via elevação das matrículas no ensino elementar. A ideia de universalização, contemplando as camadas populares até então excluídas, ganhou força e, ao mesmo tempo, sofreu ressalvas relativas à manutenção do padrão de qualidade da educação. Apesar de os anos 1980 expressarem intensa mobilização popular pela redemocratização do país e de suas instituições, foi nesse período também que começaram a ser gestadas as reformas de caráter neoliberal para a educação que viriam a ser implantadas a partir da década de 1990, tendo a qualidade educacional balizada por um viés economicista (Libâneo, 2018).

Atualmente, o direito universal de acesso à educação por meio da expansão das vagas escolares está garantido, haja vista que a população de seis a 14 anos está praticamente toda inserida nas escolas. Contudo, a preocupação agora se centra tanto na permanência quanto na qualidade da educação ofertada pelas instituições de ensino (Libâneo, 2018). A evasão escolar e a não aprendizagem dos estudantes são questões que se mantêm relevantes na realidade educacional brasileira no século XXI.

No ensino médio, o cenário é ainda mais alarmante. Segundo Tagliavini e Tagliavini (2021), apenas 63,5% da população concluem essa etapa de ensino aos 19 anos, visto que a universalização de matrículas ainda não foi atingida, e a distorção idade-série, reprovação e evasão escolares são bastante elevadas.

A LDB (Brasil, 1996) dispõe em seu artigo 2º que a educação é dever da família e do Estado, inspirando-se nos ideais de liberdade e solidariedade para o desenvolvimento pleno, exercício da

cidadania e qualificação para o trabalho dos estudantes. No artigo 3º estabelece que o ensino deva se fundamentar em diversos princípios, entre eles, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade que, segundo o Decreto n. 11.713/2023 (Brasil, 2023d) mencionado no inciso, refere-se à “conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo” da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec), ou seja, restrita à dimensão da inclusão digital. Ao mesmo tempo, o inciso IX do artigo 4º trata da qualidade do ensino em seus padrões mínimos quanto à variedade e à quantidade mínima dos insumos essenciais, por estudante, ao processo de ensino e aprendizagem e às necessidades específicas individuais. Outrossim, o artigo 74 menciona tanto o padrão mínimo de oportunidades educacionais – embora considere apenas o ensino fundamental –, estabelecido pela colaboração entre União, Estados e municípios, quanto o custo mínimo por estudante para garantir a qualidade do ensino, o qual é calculado ao final de cada ano e, também, válido para o ano posterior, com base nas particularidades regionais de valores dos insumos e nas diferentes modalidades de ensino.

Vale salientar também o parágrafo 2º do artigo 14 da LBD (Brasil, 1996) que indica a caracterização do Fórum dos Conselhos Escolares e o seu intuito de melhorar a qualidade educacional por meio da *democratização* da gestão escolar e do acesso e permanência estudantil, além da *qualidade social da educação* – redação dada pela Lei n. 14.644/2023 (Brasil, 2023e) que institui os Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Entretanto, o entendimento sobre *qualidade social da educação* não é especificado no texto da lei.

Para Silva (2009), uma educação de qualidade social envolve aspectos socioeconômicos e socioculturais das famílias, investimentos públicos adequados, compromisso da equipe gestora e uma organização escolar democrática, dialógica, inclusiva e colaborativa. Em direção congruente, Freitas (2013) trata a qualidade educacional como uma questão complexa que abrange: a) fatores internos à instituição de ensino relacionados à organização curricular, gestora e avaliativa da aprendizagem, além

da infraestrutura, formação e condições de trabalho dos professores; e b) fatores externos que dizem respeito às condições materiais, culturais, de desigualdade e violência das famílias dos estudantes e da comunidade de entorno.

Na compreensão de Araújo (2012), a construção da qualidade social da educação torna-se fundamental para contrapor-se à concepção de qualidade sustentada pelos valores da economia de mercado e que se baseia, primordialmente, nos resultados e índices das avaliações externas – que, para Freitas (2013), estão se somando a uma *cultura da auditoria* de intensificação da responsabilização dos professores. E ainda que essa construção esteja no nível da abstração, e, ao contrário, da materialidade da qualidade de mercado, ela se coloca como uma promessa, um vir a ser. Portanto, segundo o autor, é necessário considerarmos uma “qualidade referenciada nos sujeitos sociais” (Araújo, 2012, p. 197) – por isso, uma qualidade *social* da educação. Sua ocorrência exige, assim, a ação humana, o caráter processual e democrático da construção, a valorização da cultura e dos sujeitos escolares, tendo em vista uma formação integral e humanizadora.

Considerando a perspectiva polissêmica na conceituação e análise da qualidade da educação, Dourado, Oliveira e Santos (2007) buscam identificar suas condições e aspectos fundamentais na visão de países membros da Cúpula das Américas e de organismos multilaterais, além de favorecer o desenvolvimento de um parâmetro teórico-conceitual para auxiliar o debate e a formulação de políticas públicas. Os autores sustentam que a qualidade da educação, em suas dimensões mínimas comuns, se baseia em fatores extraescolares e intraescolares. As primeiras possuem dois níveis, um relativo ao espaço social dos fatores socioeconômicos e culturais dos entes implicados, e outro relativo aos direitos, garantias e obrigações do Estado. Já as segundas contêm quatro níveis: as condições de oferta do ensino pelos sistemas, a organização e gestão do trabalho das escolas, a formação profissional e atuação pedagógica, e o acesso, permanência e desempenho escolares. Portanto, verifica-se “fatores

intrínsecos e fatores associados à produção do trabalho escolar e à aprendizagem” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 27).

No Brasil, a existência de sistemas de ensino estruturados por entre as três esferas da federação, numa perspectiva descentralizadora das ações educacionais, expressa a complexidade na definição de parâmetros de qualidade da educação, dadas as desigualdades entre as regiões do país e a quantidade de normas específicas (Dourado; Oliveira, 2009). Contudo,

[...] entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (Dourado; Oliveira, 2009, p. 207).

No âmbito das escolas, Freitas (2005) advoga por uma proposta de *qualidade negociada* da educação que resulta de um processo coletivo de autoavaliação institucional balizada pelo projeto político-pedagógico. Nesse sentido, a qualidade almejada pressupõe o suporte e construção locais, mas sem que isso signifique que as escolas devam definir seus indicadores de modo isolado e sem articulação com os compromissos do sistema educacional público. A *negociação*, portanto, se estende ao serviço público também.

É preciso enfatizar que os desafios para o alcance de uma educação pública de qualidade serão enfrentados e superados com o investimento de mais recursos financeiros públicos nas políticas educacionais, tendo em vista o atendimento de metas estabelecidas em planos de educação (Gouveia; Souza, 2012).

Ainda no interior das escolas, Paro (2007) argumenta que a sua função social de formação por meio dos conhecimentos produzidos historicamente, comprometida tanto com o autodesenvolvimento do estudante e seu bem-estar social quanto com os valores e atitudes democráticos para o exercício da cidadania e a melhoria

da sociedade, não tem sido cumprida plenamente. A articulação entre uma educação de qualidade e a democracia deve ser contemplada por uma política pública educacional que dimensione o conceito de qualidade de modo rigoroso, que atribua relevância à *educação para democracia* como papel da escola pública, que leve em conta a realidade escolar e os seus sujeitos concretos, bem como a função estratégica da organização didático-pedagógica e gestora das instituições de ensino. Para o autor, o que as escolas ensinam, na perspectiva da formação integral, ganha sentido quando há interação entre sujeitos livres que vivem em sociedade e, nesse sentido, é a *educação para a democracia* o elemento fundamental da qualidade educacional.

Ao mesmo tempo, uma *educação democrática* deve estar ancorada nos princípios da “liberdade do pensamento”, da “busca de igualdade no acesso à cultura e ao conhecimento”, da “cultura comum”, de uma “pedagogia instituinte” e do “autogoverno das instituições de conhecimento” (Laval; Vergne, 2023, p. 30-31). Não se trata de mantê-la no nível da proclamação, mas de buscar realizá-la concretamente, transformando o sistema educacional de modo coerente (Laval; Vergne, 2023).

A educação pública como um direito de todos e todas, devendo-se garantir não apenas acesso, mas também condições de permanência nas instituições escolares, bem como a sua qualidade, articula-se à gestão democrática como política pública, valorizando-se a sua dimensão política, a participação social e a orientação coletiva nos rumos das escolas (Araújo, 2012). A gestão baseada na democracia participativa administra recursos e transforma vidas ao atender os resultados esperados pelos cidadãos, mas também ao mobilizá-los para o debate e lutas coletivas, contribuindo com o fortalecimento de suas atuações cidadãs na esfera pública (Nogueira, 2011).

Nas escolas, a gestão democrática

[...] não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação,

de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar *para e pela* democracia e a participação (Lima, 2018, p. 26).

Assim, para além da natureza formal das leis educacionais sobre a gestão escolar democrática e do grau, estruturas, normas e processos instituídos para a *presença* da democracia nos colegiados e outros espaços escolares para a tomada de decisões é preciso considerar os processos e práticas concretas de participação, do exercício de dialogar e argumentar, de se relacionar com a gestão pública e outras instâncias da política educacional (Lima, 2018). Trata-se de aprender a democracia no seu próprio exercício, porém, sem desconsiderar as condições reais para a realização efetiva de uma gestão democrática. Mais que um adjetivo, refere-se à sua natureza político-pedagógica (Marangoni; Souza, 2021).

A gestão democrática favorece a “autonomia na tomada de decisões pelas escolas em diferentes domínios, por meio de ação organizada e em razão de objetivos coletivos próprios” (Nascente; Conti; Lima, 2018, p. 168). Ou seja, ela contribui para o alcance de suas finalidades educativas com qualidade e o cumprimento de sua função social, ao mesmo tempo em que fortalece a sua própria autonomia pedagógica e administrativa. Sua organização e funcionamento autônomos relacionam-se, entre outros aspectos, ao seu contexto de existência e efetividade de instâncias de decisão, e de utilização e modos de regulação/controle dos recursos financeiros (Conti; Lima; Nascente, 2020).

Reforma da EPT, educação de qualidade e democrática: algumas considerações

Dois aspectos da reforma da EPT no contexto do Novo Ensino Médio se destacam: a melhoria da infraestrutura e a atualização dos currículos.

O aprimoramento da infraestrutura das escolas técnicas é uma prioridade fundamental da reforma da EPT. Isso implica investimentos significativos para garantir que as instituições de

ensino estejam equipadas com laboratórios atualizados, tecnologia de ponta, espaços adequados para práticas profissionais e ambientes de aprendizagem que estimulem a criatividade e a inovação. Uma infraestrutura avançada e funcional é essencial para proporcionar uma experiência educacional de qualidade e preparar os estudantes para os desafios do mundo profissional.

Nesse sentido, entendemos que a reforma da EPT parece reivindicar a dimensão intraescolar no nível sistêmico das condições de oferta do ensino para assegurar “instalações gerais adequadas”, “equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares” [...], “laboratórios de ensino, informática, [...] entre outros, em condições adequadas de uso” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 25-26).

Isso significa que a qualidade social e democrática da educação, nessa dimensão, não possui caráter meramente técnico, ainda que necessite de infraestrutura e de insumos para ser atingida. Possui também uma natureza política que apreende esses elementos das condições objetivas de trabalho e de organização física e pedagógica das instituições de ensino associados às negociações e construções coletivas da comunidade escolar no contexto dos sistemas educacionais (Araújo, 2012). Por fim, remetemo-nos à exigência de “financiamento público adequado, com recursos previstos e executados” (Silva, 2009, p. 224) para o aprimoramento dos espaços, instalações e equipamentos das instituições de EPT.

A revisão dos currículos é outro aspecto crucial da reforma. Os currículos devem ser atualizados regularmente para refletir as mudanças no mundo do trabalho, as novas tecnologias e as tendências sociais. Isso implica uma abordagem mais flexível e adaptável, que permita aos estudantes desenvolverem habilidades técnicas específicas, mas também competências transversais, como o pensamento crítico, a comunicação eficaz e o trabalho em equipe. Os currículos devem ser projetados para formar os estudantes para as profissões do presente e as que podem surgir no futuro, favorecendo a empregabilidade e a possibilidade de adaptação ao longo da vida.

Sobre este ponto, a reforma da EPT também parece demandar a dimensão intraescolar, mas agora no nível institucional, da gestão e organização do trabalho escolar, tendo em vista, principalmente, a “definição de programas curriculares relevantes”, “métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos”, “processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem”, “tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem”, e “planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 26).

Nessa dimensão, a qualidade social e democrática da educação relaciona-se à compreensão do currículo como construção e campo de disputas por visões e modos de vida, composto pelo patrimônio cultural produzido e acumulado pela humanidade e pela contextualização das culturas locais, colocando-os em diálogo e interação (Araújo, 2012). A estrutura didática, constituída pelo currículo, programa, métodos e organização do ensino, e a estrutura administrativa devem buscar alcançar os objetivos de formação crítica, autônoma e democrática dos estudantes (Paro, 2007).

Para Silva (2009, p. 225),

[...] o bom trabalho pedagógico é aquela atividade intencional que acontece na escola, que possibilita as relações de aprendizagens entre sujeitos, orientadas pela ética profissional; é aquele que se alcança por meio de atividades voltadas para produção de ideias, de concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos.

No caso da EPT, um caminho promissor parece ser o do ensino integrado, unindo formação geral e formação para o trabalho (Oliveira; Frigotto, 2023), superando o dualismo educacional historicamente construído no país e que reforça as desigualdades socioeconômicas. O ensino integrado, portanto, conflui para a construção e efetivação de uma qualidade social e democrática enquanto formação humana integral (Araújo, 2012).

Para efetivar a política educacional, o Ministério da Educação criou o Programa de Apoio ao Ensino Médio por meio da Portaria MEC n. 649, de 11 de julho de 2018. Este programa prevê a execução de quatro ações principais, descritas no Documento Orientador da referida portaria (Brasil, 2023b):

1) Apoio técnico para a formulação e implementação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, dividido em três etapas principais:

a) Assistência técnica para a criação, aplicação, acompanhamento e avaliação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Essa assistência será realizada conforme o Documento Orientador, mediante oferta de consultorias técnicas especializadas, com o objetivo de colaborar diretamente com os gestores e as equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação (SEE), assegurando que os planos sigam um padrão uniforme de conteúdo;

b) Fornecimento de materiais de orientação técnico-pedagógica e administrativa. Nesse contexto, foram elaborados o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e as Referências Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, com o propósito de esclarecer dúvidas da comunidade escolar e apoiar as Secretarias Estaduais de Educação na interpretação do Novo Ensino Médio e na formulação dos respectivos Planos de Implementação;

c) Implementação de ferramentas digitais para facilitar o acompanhamento, monitoramento e avaliação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio nas redes estaduais e distrital de ensino público. Está prevista a realização de pesquisas e o desenvolvimento de ferramentas específicas para apoiar a implementação e avaliação do Novo Ensino Médio, incluindo a criação de uma plataforma digital para auxiliar nesse processo.

2) Suporte técnico para a implementação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Está planejado que essas escolas-piloto sejam estabelecidas em pelo menos 30% das escolas que fazem parte do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio

em Tempo Integral, já no ano de 2019. Outras escolas também poderão ser consideradas elegíveis, desde que participem do Programa Ensino Médio Inovador e ofereçam ensino médio integral ou tenham uma jornada diária de cinco horas. O objetivo é gerar conhecimento sobre a implementação de um novo currículo e sobre o processo de transição para o Novo Ensino Médio, identificando fatores que facilitam ou dificultam essa implementação e antecipando as adaptações necessárias na rede. Ou seja, coletar e analisar dados e informações que ajudem na implementação do novo currículo em todas as escolas de ensino médio.

3) Apoio financeiro para a implementação do Novo Ensino Médio, conforme estabelecido pela Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018. Essa normativa define as diretrizes para o apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para as unidades escolares das Secretarias que participam do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, com valores compatíveis com o orçamento disponível. Como contrapartida, as escolas beneficiadas devem elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), que inclua formação contínua de professores, desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos e de suas competências socioemocionais, identificação dos interesses dos estudantes para a definição dos itinerários formativos, e a criação de um plano para monitorar e avaliar os resultados da PFC, visando a construção dos itinerários formativos em 2020. Além disso, as Secretarias Estaduais de Educação cujas escolas recebam recursos devem apresentar um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC).

4) Formação contínua dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), estabelecido pela Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018. São realizadas ações de formação contínua com o objetivo de apoiar a revisão, elaboração e implementação de currículos alinhados à BNCC do ensino médio em todas as escolas da rede. Para cada Unidade da Federação, está previsto o

pagamento de bolsas para capacitação da equipe responsável pela gestão da implementação do Novo Ensino Médio, incluindo coordenadores, redatores e articuladores.

Considerações finais

A análise da reforma da EPT no contexto do Novo Ensino Médio nos levou a refletir como essas novas orientações podem significar uma educação mais ampla e de qualidade que promova uma formação crítica, rigorosa em sua dimensão teórico-metodológica e comprometida com a transformação social.

O Novo Ensino Médio, ao prever a formação técnica e profissional como uma das rotas educacionais do ensino médio, indiretamente modificou a EPT, especialmente em suas formas de integração com a educação básica, pela qual se pode destacar a flexibilização curricular e divisão do currículo em áreas de conhecimento.

Nesse contexto, o Conif destaca a importância de uma abordagem integrada e holística para a reforma do ensino médio, considerando não apenas aspectos curriculares, mas também questões relacionadas à infraestrutura, formação de professores, acesso equitativo e qualidade do ensino.

Destaca-se também o Relatório n. 1 de 2023 pela CEENSINO (Brasil, 2023b) o qual levantou que a preocupação central na reforma do ensino médio é assegurar o acesso a uma educação de qualidade, integrada e holística, considerando a realidade socioeconômica e regional de cada estudante, além de reconhecer a importância do papel ativo dos estudantes e sua preparação para o mundo do trabalho.

Diante dessa abordagem, tornam-se evidentes dois aspectos essenciais na reforma da EPT no contexto do Novo Ensino Médio: o aprimoramento da infraestrutura e dos currículos.

Um fator essencial da reforma é a melhoria das escolas técnicas, exigindo investimentos robustos que assegurem espaços e equipamentos apropriados às atividades práticas e às

oportunidades de aprendizagem que fomentem produções criativas e inovadoras.

A reforma da EPT também pode demandar novas formas de gestão e organização do trabalho escolar, tendo em vista, principalmente, estabelecer programas curriculares relevantes e métodos pedagógicos voltados ao desenvolvimento dos conteúdos, bem como, processos avaliativos que efetivamente reflitam a qualidade da aprendizagem.

As reflexões sobre o assunto convergiram para a importância de uma EPT de ensino integrado e integral, combinando a educação geral com a preparação para o mundo do trabalho, buscando superar desigualdades socioeconômicas históricas por meio de uma educação de qualidade e democrática, promovendo uma formação humana completa e abrangente.

Referências

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília,

DF, 22 nov. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rcceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação, Cultura e Esporte. **Requerimento n. 5, de 2023.** Brasília, DF: Senado Federal, 2023a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/156123>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação, Cultura e Esporte. **Subcomissão Temporária para debater e avaliar o Ensino Médio no Brasil (CEENSINO).** Relatório n. 1, de 2023. Brasília, DF: Senado Federal, 2023b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/txtmat?codmat=156123>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação, Cultura e Esporte. **Subcomissão Temporária para debater e avaliar o Ensino Médio no Brasil.** Audiência pública realizada em 28 de junho de 2023. Brasília, DF: Senado Federal, 2023c. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/tv/plenario-e-comissoes/comissao-de-educacao-cultura-e-esporte/2023/06/ao-vivo-audiencia-publica-da-subcomissao-para-avaliar-o-ensino-medio-1>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 11.713, de 26 de setembro de 2023**. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 2023d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11713.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. 2023e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.s 14.818, de 16 de janeiro de 2024, n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Políticas públicas educacionais na visão de diretoras de escola. *In*: NASCENTE, Renata Maria Moschen; LIMA, Emília Freitas de; CONTI, Celso Luiz Aparecido. **A. Currículo, gestão e escola pública democrática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 177-197.

DOURADO, Luiz Fernandes (coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os desafios atuais referentes ao financiamento de uma educação de qualidade. **Fineduca**, v. 2, n. 3, p. 1-17, 2012.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Tradução Fabio Creder. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

MARANGONI, Ricardo Alexandre; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Gestão democrática da educação: o que revelam os dados do projeto da rede estadual paulista? **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 37, n. 1, p. 63-86, jan./abr. 2021.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-Estado e escola-comunidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, v. 27, n. 53, p. 157-169, set./dez. 2018.

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

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da Educação Profissional e Tecnológica em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP; São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 372-404.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da; SILVA, Monica Ribeiro da. Caminhos da reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019-2022. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024.

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

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, v. 39, p. e37056, 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, p. 1-25, e020138, 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. A reforma do ensino médio no Brasil. [Entrevista cedida a] Altair Alberto Fávero e Éder da Silva Silveira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, e14467, 2023.

TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina B. Ensino médio. *In*: TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina B. **Estrutura e funcionamento da educação básica: Constituição, leis e diretrizes**. 2. ed. atual. São Carlos: Educar Direito, 2021. p. 134-151.

Potencialidades da PlaforEDU para a formação e desenvolvimento de gestores escolares

Elaine Cristina dos Santos
Patrícia de Albuquerque Maia
Daniel dos Reis Pedrosa
Luis Otoni Meireles Ribeiro

Introdução

Neste capítulo discutimos a Plataforma Digital de Formação Continuada (PlaforEDU) como um recurso inovador no campo da formação continuada para gestores escolares e profissionais da educação (Anjos; Ribeiro; Ferreira Filho, 2024). Primeiramente, destacamos a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da gestão escolar em todas as suas dimensões, seja pedagógica, administrativa ou financeira. Assim, o texto tem como objetivo explorar as funcionalidades da PlaforEDU e demonstrar como estas ferramentas podem ser utilizadas para aprimorar práticas de gestão e liderança escolares.

Com a crescente complexidade das demandas pedagógicas, administrativas e financeiras, a formação destes profissionais se torna cada vez mais importante para o sucesso das instituições de ensino. Nesse contexto, a utilização de plataformas digitais tem se mostrado uma solução eficaz para superar os desafios tradicionais da formação continuada, como a falta de tempo e a distância geográfica.

Entre as inovações tecnológicas voltadas para este propósito, a PlaforEDU destaca-se como uma ferramenta inovadora de formação continuada, projetada especificamente para atender às demandas dos gestores escolares e demais profissionais da educação. Ela oferece um conjunto de funcionalidades que permite

aos administradores aprimorar suas competências de liderança, fortalecer a gestão pedagógica e otimizar os processos administrativos, sempre com foco na melhoria contínua e na promoção de uma educação de qualidade. Com sua flexibilidade, a plataforma possibilita o acesso a cursos e trilhas formativas em qualquer momento e lugar, adaptando-se às necessidades específicas de cada usuário. Essa característica é particularmente importante para gestores escolares, que constantemente enfrentam rotinas intensas e horários variáveis, tornando a personalização de aprendizagens uma ferramenta essencial para seu desenvolvimento profissional.

Apesar das vantagens oferecidas pela PlaforEDU, ainda há desafios na utilização de suas potencialidades plenamente. A adaptação das funcionalidades da plataforma às especificidades dos diferentes contextos escolares e a integração dessas ferramentas na prática cotidiana dos gestores são áreas que demandam maior investigação. Nesse sentido, o capítulo busca responder à seguinte pergunta: como a PlaforEDU pode ser utilizada para suprir as lacunas existentes na formação continuada dos gestores escolares?

Desse modo, objetivamos explorar em profundidade as funcionalidades da PlaforEDU, demonstrando como a plataforma pode ser aplicada para aprimorar práticas de gestão e liderança escolar. Ao longo do texto, será discutido como a flexibilidade e a personalização oferecidas pela plataforma podem contribuir para a superação dos desafios tradicionais da formação continuada, promovendo uma gestão escolar mais eficaz, participativa e alinhada aos princípios de uma educação de qualidade. Na próxima seção, será apresentada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT), destacando sua estrutura e relevância no cenário educacional brasileiro.

O capítulo está organizado em cinco seções, cada uma abordando diferentes aspectos e vantagens da plataforma. Na primeira seção, apresentaremos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT),

destacando sua estrutura e relevância no cenário educacional brasileiro. Em seguida, discutimos como a PlaforEDU contribui para a formação continuada de gestores escolares. Na terceira seção, focamos no desenvolvimento da formação em gestão educacional, apresentando exemplos de cursos, trilhas formativas e recursos oferecidos pela PlaforEDU. Além disso, abordamos como a plataforma pode aprimorar a gestão pedagógica, auxiliando os gestores na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Na quarta seção, discutimos como a plataforma pode otimizar a gestão administrativa, apoiando os gestores no gerenciamento de recursos e na sustentabilidade da gestão escolar. Finalmente, na quinta seção, exploramos como a PlaforEDU pode ser utilizada para maximizar o aproveitamento de recursos públicos investidos na formação continuada de profissionais da educação.

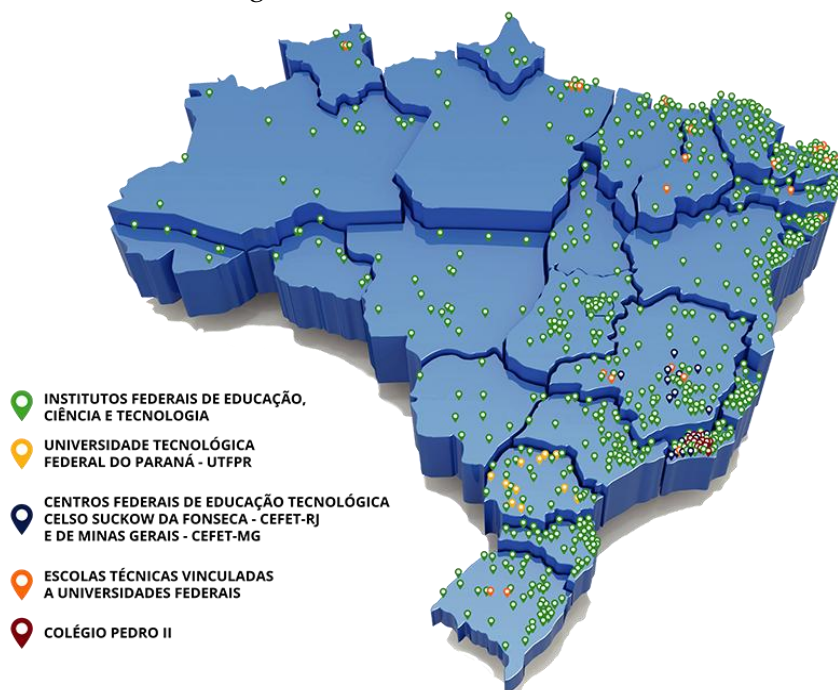
Encerramos o capítulo com uma síntese dos pontos abordados, destacando o potencial da PlaforEDU como uma ferramenta relevante para a capacitação e o desenvolvimento profissional de gestores escolares, bem como apresentando perspectivas para sua utilização contínua e ampliada na formação continuada.

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A Rede Federal EPCT, criada oficialmente pela Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, é parte do sistema federal de ensino coordenado pela União, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Sua origem remonta ao Decreto n. 7.566, de 1909, que instituiu as primeiras escolas técnicas federais, e sua constituição atual introduz um modelo institucional singular no sistema educacional brasileiro (Brasil; 1909; 1996; 2008). A Rede abrange instituições que oferecem desde a educação básica até a superior, todas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e supervisionadas por estruturas organizadas pela União (Silva *et al.*, 2009).

Cada instituição da Rede possui um formato jurídico-institucional próprio, sendo composta por unidades descentralizadas coordenadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC. Em 2024, a Rede contava com 685 unidades, incluindo 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2024a).

Figura 1: Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: Sítio eletrônico do Ministério da Educação (Brasil, 2024a).

Um dos princípios centrais da Rede é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, orientada pelas necessidades locais e pelas realidades socioeconômicas dos territórios em que está inserida, assegurando a indissociabilidade dessas dimensões

formativas (Pacheco, 2020). A governança democrática é promovida por dois fatores: pela metodologia adotada na elaboração da Lei n. 11.892/2008 e pelas eleições diretas para a escolha dos dirigentes institucionais (Brasil, 2008).

A noção de “rede” adotada na lei ultrapassa a ideia de simples agrupamento institucional, ao propor uma estrutura articulada com objetivos comuns. As instituições interagem de maneira colaborativa, voltadas para o desenvolvimento socioeconômico regional e a promoção da inclusão social (Silva *et al.*, 2009). Nesse processo, a cooperação entre unidades é fortalecida, bem como os vínculos com escolas públicas de ensino médio e movimentos sociais. Essas articulações buscam valorizar saberes práticos e sociais, com base em princípios educativos que promovem uma formação humana integral, sustentada na verticalização do ensino e na integração entre dimensões intelectuais e produtivas.

A prática social é concebida como fonte legítima de conhecimento, vinculada ao contexto histórico dos sujeitos. A Setec também propõe ações voltadas à valorização dos profissionais da Rede e à consolidação de práticas de gestão democrática, incluindo iniciativas de formação continuada.

Com sua estrutura integrada e foco na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a Rede tem contribuído para promover uma formação educacional mais alinhada às necessidades locais. Nesse contexto, destaca-se a relevância de ferramentas complementares que possam potencializar esses processos formativos, como a PlaforEDU.

A PlaforEDU e a formação continuada de gestores escolares

No contexto da educação pública, a necessidade de uma formação contínua e acessível para gestores e servidores é indiscutível. Nesse sentido, a PlaforEDU possui características que a tornam uma ferramenta interessante na formação destes profissionais. Entre essas características, destacam-se a flexibilidade, personalização, interatividade e colaboração, que

juntas criam um ambiente propício para a formação eficiente e adaptada às necessidades do setor educacional.

Em primeiro lugar, a flexibilidade oferecida pela PlaforEDU permite que os servidores acessem os cursos e trilhas formativas a qualquer momento e em qualquer lugar. Isso facilita a conciliação entre a formação continuada e outras responsabilidades, um aspecto importante para aqueles que atuam na educação pública, na qual os horários de trabalho podem ser variáveis e as demandas, muitas vezes, imprevisíveis (Anjos; Ribeiro; Ferreira Filho, 2024).

Outro ponto fundamental é a personalização. A plataforma permite que os cursos sejam organizados em itinerários e trilhas formativas ajustáveis (Brasil, 2024b). O itinerário formativo é definido como a sequência de cursos voltados para o desenvolvimento específico de acordo com as necessidades de cada profissional. Já as trilhas formativas referem-se aos percursos formativos estruturados com base nesta sequência de cursos (Domingues; Bederode, 2022). Dessa forma, gestores e servidores podem selecionar cursos específicos que atendam aos seus interesses e áreas de desenvolvimento, promovendo uma formação mais direcionada e eficaz.

Ademais, a PlaforEDU disponibiliza cinco itinerários formativos, voltados a diferentes perfis profissionais: Iniciação ao serviço público, Técnico-administrativo em Educação, Docente, Gerencial e Preparação para aposentadoria. Cada itinerário é composto por trilhas formativas que reúnem cursos organizados por temáticas específicas. Os servidores têm liberdade para acessar os cursos individualmente, sem a necessidade de seguir uma ordem linear, o que favorece a adequação às suas prioridades e disponibilidade (MEC, 2024).

A PlaforEDU apresenta potencial para contribuir na superação de alguns desafios associados à formação continuada tradicional, como a falta de tempo, a distância geográfica e a escassez de recursos. Ao disponibilizar cursos e materiais didáticos em ambientes virtuais de instituições parceiras, no formato de MOOCs (*Massive Open Online Courses*), garante o acesso gratuito a

conteúdos formativos de qualidade, minimizando barreiras logísticas e financeiras.

Nesse contexto, ao integrar essas funcionalidades com as necessidades da educação pública, a PlaforEDU pode ser considerada um recurso relevante para contribuir com o aprimoramento da gestão educacional. Na próxima seção, exploramos como esta plataforma pode ser utilizada para fortalecer as práticas de gestão e promover uma educação de qualidade, alinhada aos princípios da gestão democrática e da formação integral dos estudantes.

Desenvolvendo competências de gestão educacional com a PlaforEDU

As instituições da Rede Federal EPCT operam em um modelo multicampi, no qual cada unidade complementa a administração central. A gestão geral é conduzida pela reitoria, com o apoio dos conselhos superiores, órgão deliberativo e consultivo, e do Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo. Cada *campi*, por sua vez, exerce autonomia administrativa e financeira, desenvolvendo suas atividades acadêmicas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Fernandes; Tabosa, 2018). As políticas de gestão de pessoas, encargos sociais e benefícios aos servidores são implementadas por gestores, demandando uma estrutura organizacional horizontal, práticas democráticas e uma comunicação eficaz entre a gestão e a comunidade acadêmica (Santos, 2022).

A gestão na Rede Federal EPCT é guiada por uma abordagem democrático-participativa, que valoriza a integração entre dirigentes e a comunidade acadêmica (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Os gestores, ao adotar a autonomia administrativa, devem promover uma gestão integrada que estimule a participação coletiva e democratize as decisões. Nesse contexto, a gestão educacional se configura como uma mediação essencial para alcançar objetivos democráticos e formar sujeitos autônomos. A

formação dos gestores deve, portanto, incluir tanto uma abordagem técnica específica quanto uma fundamentada na prática pedagógica, destacando a educação como prática democrática. A ênfase na “co-ordenação” do trabalho coletivo é fundamental, promovendo uma organização colaborativa dos esforços (Paro, 2009).

Apesar de ter sido fundamentada na administração geral, a administração¹ escolar se distancia dos objetivos empresariais, destacando-se como um espaço de formação de sujeitos históricos e autônomos (Paro, 2009). Nesse sentido, os gestores desempenham a função de mediadores, reconhecendo que as instituições educacionais são espaços com funções e naturezas específicas (Marangoni, 2020; Souza, 2017).

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) orienta a formação continuada dos servidores públicos federais, incluindo os da Rede Federal EPCT (Brasil, 2020). O conceito de competência no serviço público abrange conhecimentos, habilidades e atitudes, essenciais para a prática profissional, e enfatiza a necessidade de mobilizar esses recursos de forma integrada no ambiente de trabalho (Maia *et al.* 2024). No contexto da Rede Federal EPCT, os gestores devem ser capazes de mobilizar uma ampla gama de competências para enfrentar desafios com autonomia e consciência crítica. Esse conjunto de competências, adaptado às especificidades da Rede, inclui tanto habilidades técnicas quanto a capacidade de resolver problemas complexos de maneira responsável e proativa (Santos, 2022).

Em vista disso, o conceito de competência tem orientado a proposta de desenvolvimento da formação dos gestores da Rede, sendo fundamentado nas funções e atribuições predominantes estabelecidas pelas legislações que regem as carreiras e os cargos dos técnico-administrativos e docentes, assim como pelos

¹ Neste capítulo, os termos administração e gestão serão considerados equivalentes, significando que administração se refere ao uso racional de recursos para a realização de fins determinados (Paro, 2015).

regulamentos internos. Dessa forma, as competências basilares da PlaforEDU foram ancoradas na estrutura de competências desenvolvidas pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), que incluem competências transversais e de liderança, bem como no instrumento internacional conhecido como DigCompEdu, que abrange as competências digitais específicas para o campo da educação.

O Decreto n. 10.506, de 2020, ressalta a importância das competências transversais para a gestão no serviço público, conferindo à ENAP o papel de estruturação destes referenciais. Essas competências, conforme a PNDP, envolvem ética, resolução de problemas, mentalidade digital e trabalho em equipe, entre outras dimensões. A ENAP organiza ainda as competências de liderança em três categorias: Pessoas (autoconhecimento, engajamento), Resultados (gestão para resultados) e Estratégia (visão de futuro e inovação) (Brasil, 2020; 2021; 2024b).

Quanto às competências digitais, as instituições de ensino têm a responsabilidade de preparar os estudantes para a cidadania digital, o que exige que os profissionais da educação estejam capacitados a criar contextos de aprendizagem mediados por tecnologias. Nesse sentido, o esforço para mapear essas competências começou em 1997 com o Projeto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), seguido pelos *National Educational Technology Standards* (NETS) da *International Society for Technology in Education* (ISTE) em 1998. Esses estudos culminaram no relatório DigComp de 2012 e no DigCompEdu de 2017, focados especificamente em profissionais da educação. Esse quadro teórico visa desenvolver instrumentos de avaliação aplicáveis globalmente, considerando a capacidade dos educadores de usar tecnologias digitais no ensino e nas interações profissionais. O DigCompEdu, por exemplo, organiza 22 competências em cinco categorias, servindo como referencial comum para apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores no uso de tecnologias digitais (Anjos; Ribeiro; Ferreira Filho, 2024).

Nessa perspectiva de desenvolvimento e formação de gestores e, baseando-se nos referenciais de desenvolvimento de competências estabelecidos pelos órgãos centrais da administração pública federal, o conceito de competência foi um orientador no desenvolvimento dos itinerários formativos da PlaforEDU, que representam o perfil profissional dos servidores públicos da Rede Federal EPCT (Anjos; Ribeiro; Ferreira Filho, 2024).

Para além de uma gestão meramente administrativa e burocrática, a Setec, ao promover a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da educação – docentes, técnico-administrativos e dirigentes – busca desenvolver competências que não apenas garantam o domínio administrativo, mas também fortaleçam as dimensões pedagógicas e da gestão democrática.

Com base no exposto, reforça-se que a formação e o desenvolvimento de competências são dimensões estratégicas para a gestão educacional na Rede Federal EPCT. A PlaforEDU apresenta recursos que podem contribuir para o aprimoramento das competências técnicas e pedagógicas dos gestores, além de apoiar a promoção de práticas democráticas e participativas. Dessa forma, a consolidação dessas competências pode estabelecer fundamentos sólidos para a melhoria contínua das práticas educativas e para o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a qualidade.

Na próxima seção, é discutido como a PlaforEDU pode ser utilizada como recurso estratégico para o aprimoramento da gestão pedagógica, evidenciando a articulação de seus itinerários formativos com os princípios da educação integral.

Aprimorando a gestão pedagógica com a PlaforEDU

No cenário educacional atual, a gestão pedagógica requer uma abordagem integrada que priorize a participação democrática e a colaboração entre os diversos agentes educacionais. Assim, é necessária a criação de um ambiente que favoreça o diálogo, a troca

de saberes e a corresponsabilidade, elementos essenciais para o êxito do processo educativo. Nesse contexto, a PlaforEDU se constitui como uma ferramenta pedagógica estratégica, oferecendo aos gestores uma gama diversificada de cursos e trilhas formativas. Essas trilhas, por sua vez, são organizadas para atender às particularidades de cada perfil profissional, promovendo o desenvolvimento de competências que estejam em sintonia com as demandas da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa maneira, a plataforma não apenas apoia a formação continuada dos gestores, mas também contribui para o aperfeiçoamento dos processos pedagógicos, fortalecendo práticas mais participativas e eficazes no ambiente escolar.

Em consonância com essa visão, a gestão pedagógica é concebida como um trabalho coletivo e democrático que incentiva a participação em atividades colegiadas, superando a colegialidade meramente burocrática. Dessa forma, trabalhar coletivamente exige respeito às características, funções e responsabilidades de todos os envolvidos no processo de gestão. Além disso, ao compreender a gestão pedagógica como um espaço político que necessita ser administrado, negociado e ressignificado, os gestores são estimulados a criar condições que promovam a socialização das informações, a desobstrução dos canais de comunicação e a construção de acordos coletivos (Matias, 2020).

Portanto, o papel dos gestores torna-se central, uma vez que, ao garantir que a relação entre a escola e a sociedade seja positiva, eles precisam utilizar ferramentas de articulação e comunicação efetiva. Essa comunicação deve integrar todos os envolvidos no processo educacional, visando sempre a melhoria da aprendizagem. Consequentemente, a autonomia escolar se reflete em uma gestão que abrange as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. Dessa forma, a gestão escolar deve estar profundamente conectada à gestão pedagógica, considerando que os processos de ensino-aprendizagem se constituem no objetivo fundamental da educação básica. Ao promover espaços de participação para os atores e setores da

comunidade acadêmica, o gestor facilita a construção de canais participativos, essenciais para alcançar resultados positivos no aprimoramento das competências, consolidar a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, garantir a transparência no uso dos recursos e assegurar o controle social, promovendo assim uma gestão verdadeiramente participativa (Cunha Júnior; Castro, 2021).

Nesse sentido, a PlaforEDU oferece aos gestores cursos de formação continuada que auxiliam tanto no desenvolvimento pessoal quanto nos processos educacionais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito da Rede Federal de EPCT. Ademais, a plataforma organiza esses cursos em itinerários formativos, cada um deles apresentando uma trilha temática alinhada ao perfil do servidor e à especificidade temática da trilha (Domingues; Bederode, 2022).

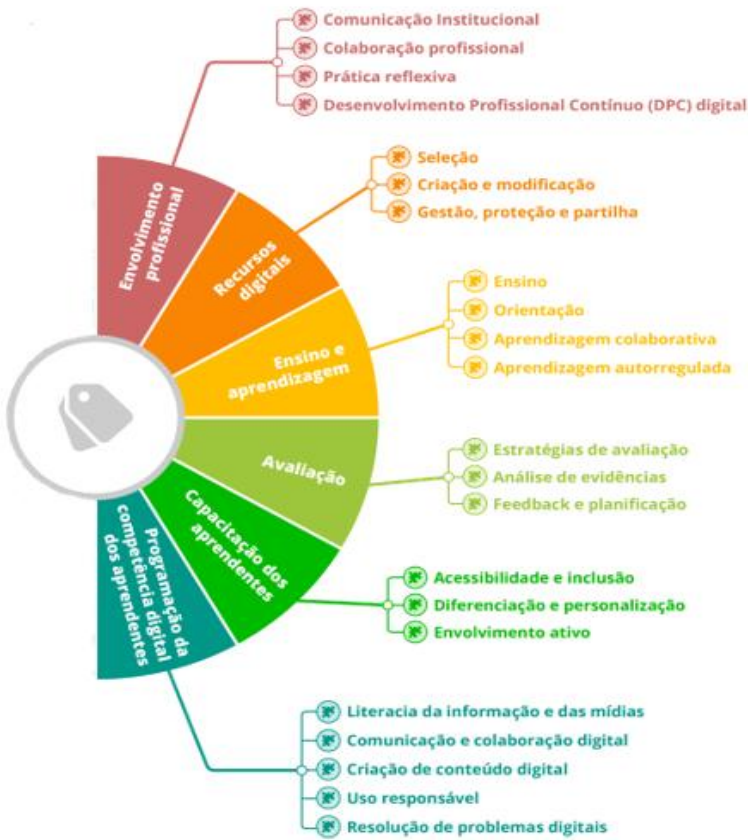
Dessa forma, as categorias de competências sugeridas para o desenvolvimento dos gestores, que melhor atendem à gestão pedagógica, são fundamentais para que possam promover um ambiente educacional pautado na qualidade e na equidade, conforme ilustrado na Figura 2.

Em especial, o enfoque pedagógico é explorado nas trilhas formativas ligadas às temáticas de ensino e aprendizagem, Avaliação e Capacitação dos Aprendentes (Figura 2). Para atender a essa dimensão da gestão pedagógica, a PlaforEDU apresenta ao usuário dez trilhas formativas que, atualmente, contemplam 96 cursos MOOC, todos ofertados e certificados por instituições públicas brasileiras.

Essas trilhas formativas estão alinhadas às competências digitais definidas pelo DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018), abrangendo aspectos relevantes da prática pedagógica mediada por tecnologias. No âmbito do ensino e da aprendizagem, a ênfase recai sobre a implementação pedagógica de recursos digitais, orientação personalizada e promoção da aprendizagem colaborativa e autorregulada. A avaliação contempla o uso de tecnologias para estratégias formativas e somativas, a análise de evidências digitais e o fornecimento de *feedback* direcionado. No que diz respeito à

capacitação dos aprendentes, as competências focam em acessibilidade, diferenciação, personalização e promoção do envolvimento ativo dos cursistas por meio de tecnologias digitais, visando uma educação mais inclusiva e centrada nos agentes.

Figura 2: Categorias de competências.



Fonte: PlaforEDU (MEC, 2024).

Nesse sentido, as competências trabalhadas pela PlaforEDU podem constituir importantes instrumentos para o aprimoramento da gestão pedagógica, contribuindo para práticas educativas mais qualificadas e alinhadas aos princípios da equidade e da inclusão. Com essa base fortalecida, a transição para a discussão sobre a

gestão administrativa se apresenta como o próximo passo natural. Na seção subsequente, discutimos como a PlaforEDU também pode contribuir com a otimização das práticas administrativas, favorecendo uma gestão mais integrada e alinhada às demandas institucionais.

Otimizando a gestão administrativa com a PlaforEDU

No âmbito educacional, a gestão administrativa é um elemento central para assegurar a qualidade e a efetividade do ambiente escolar, contribuindo diretamente para a concretização dos objetivos formativos e institucionais. Nesse contexto, essa gestão envolve não apenas a organização das atividades educativas, mas também o cuidado na mobilização de recursos materiais, humanos e financeiros, essenciais para o pleno funcionamento das práticas pedagógicas. Entretanto, os desafios enfrentados nesse campo são muitos, especialmente na educação pública, na qual a complexidade e diversidade das demandas exigem abordagens pedagógicas ágeis e adaptativas.

Dessa forma, a PlaforEDU pode ser considerada uma ferramenta de apoio relevante para auxiliar os gestores na superação desses desafios, oferecendo percursos formativos voltados ao desenvolvimento de competências essenciais para uma gestão administrativa eficaz. Assim, discutimos como a plataforma pode ser utilizada para otimizar a gestão administrativa, abordando aspectos como a gestão com pessoas, a organização dos recursos materiais, a condução de projetos e a mitigação de riscos, com vistas à promoção de uma gestão escolar mais sustentável, transparente e sensível às especificidades do contexto educacional contemporâneo.

Gestão Administrativa e seus principais desafios

A gestão administrativa é essencial para assegurar a qualidade das práticas educativas nas instituições de ensino, especialmente

na administração pública, em que a complexidade e diversidade dos serviços prestados ampliam seus desafios. Nesse contexto, especialmente na administração pública, essa função adquire uma relevância ainda maior, dada a complexidade e a diversidade dos serviços educacionais oferecidos à sociedade. Assim, a gestão administrativa abrange a coordenação e supervisão de diversas atividades e recursos, com vistas ao cumprimento da missão institucional e ao alcance de metas educacionais definidas. Entre os principais desafios enfrentados nessa área, destacam-se a gestão de pessoas, de recursos materiais, de projetos e de riscos, cada um deles exigindo estratégias específicas para garantir o sucesso e a sustentabilidade das iniciativas administrativas (Carvalho; Rabechini Jr.; 2021).

Portanto, a eficiência da gestão administrativa é fundamental para assegurar que as instituições de ensino atuem de maneira alinhada com os objetivos educacionais, democráticos e emancipatórios, especialmente no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ao enfrentar os desafios inerentes à gestão de pessoas, recursos, projetos e riscos, é fundamental que os gestores implementem estratégias pedagógicas e operacionais que sejam inovadoras e adaptadas às demandas específicas desse campo educacional. Dessa maneira, a gestão não apenas assegura o bom andamento das atividades diárias, mas também fortalece o ambiente educacional, promovendo a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para a formação integral dos cursistas e para o alcance da missão institucional.

Gestão com pessoas

A gestão com pessoas constitui um dos alicerces essenciais na gestão administrativa educacional, pois sua efetividade impacta diretamente a capacidade da instituição de cumprir sua missão pedagógica e liderar equipes de forma colaborativa. Nesse contexto, a formação contínua dos servidores é essencial para o

desenvolvimento das competências necessárias ao exercício qualificado de suas funções. Assim, a PlaforEDU pode desempenhar um papel relevante ao oferecer cursos organizados em itinerários e trilhas formativas, que permitem aos servidores e gestores escolherem percursos formativos alinhados às suas necessidades específicas e perfis profissionais, potencializando, dessa forma, suas práticas educativas e de gestão (Maia *et al.* 2024).

Além de ampliar o acesso à formação continuada, a PlaforEDU contribui para a qualificação do ambiente educacional, articulando as demandas institucionais às necessidades formativas dos servidores e fortalecendo práticas de gestão mais participativas e inclusivas. Ao alinhar as necessidades formativas dos servidores às demandas institucionais, a plataforma contribui para o desenvolvimento de uma gestão educacional mais eficaz, participativa e orientada para a transformação social dos estudantes, reforçando o compromisso na promoção de uma educação pública emancipatória, de qualidade e referenciada socialmente.

Gestão de recursos materiais

A gestão de recursos materiais é um componente crítico da administração pública, voltado à organização e ao uso eficiente dos bens físicos e tecnológicos necessários ao funcionamento das instituições. Esse processo abrange desde a aquisição e manutenção de materiais básicos, como livros, equipamentos e materiais de escritório, até a administração de recursos tecnológicos e logísticos, como laboratórios, veículos e ferramentas digitais, que são fundamentais para o suporte às práticas pedagógicas (Fenili, 2015).

Sua adequada implementação contribui para a sustentabilidade institucional, exigindo controle eficiente dos gastos e estratégias que maximizem o aproveitamento dos recursos disponíveis. A variedade de bens sob responsabilidade da gestão – que abrange desde insumos básicos até recursos tecnológicos avançados – evidencia a complexidade desse processo e reforça a

necessidade de uma administração criteriosa, com controle rigoroso e prestação de contas eficiente (Fenili, 2015).

Assim, é essencial que as instituições educacionais adotem estratégias de gestão que garantam o uso sustentável dos recursos, alinhado aos objetivos pedagógicos. Uma administração cuidadosa dos recursos didático-pedagógicos e tecnológicos contribui diretamente para a qualidade do ensino, assegurando um ambiente educacional bem estruturado e adequado às necessidades dos estudantes e educadores.

Gestão de projetos

A gestão de projetos tem se consolidado como uma prática indispensável no contexto da administração pública educacional, especialmente diante da crescente complexidade das ações institucionais. Sua aplicação envolve o uso articulado de conhecimentos, métodos e ferramentas que auxiliam no planejamento, execução e acompanhamento de iniciativas voltadas ao fortalecimento da qualidade educacional.

Referenciais como o Guia PMBOK (PMI, 2017) oferecem subsídios importantes para essa prática, ao reunir princípios e áreas de conhecimento fundamentais – como definição de escopo, elaboração de cronogramas, controle de custos, garantia de qualidade, gestão de pessoas e comunicação – que contribuem para a estruturação eficiente dos projetos.

Mais que um conjunto de procedimentos técnicos, a gestão de projetos representa um modo de pensar e organizar o trabalho educacional com foco em resultados. Quando bem estruturada, torna-se uma aliada na viabilização de políticas públicas, permitindo que os objetivos educacionais sejam alcançados com maior clareza, responsabilidade e coerência com os contextos institucionais.

A gestão de riscos vem ganhando espaço na rotina das instituições educacionais, sobretudo diante da necessidade de garantir maior previsibilidade e segurança na condução de projetos. Em um cenário marcado por demandas crescentes e recursos muitas vezes limitados, lidar de forma estratégica com incertezas passou a ser não apenas desejável, mas essencial.

Nesse contexto, a gestão de riscos compreende um conjunto de ações voltadas à identificação, análise e resposta a possíveis ameaças que possam comprometer os objetivos institucionais. Conforme orienta a ABNT NBR ISO 31000 (2018), essa prática deve estar integrada a todos os níveis da organização, adotando uma abordagem sistemática e abrangente, capaz de promover decisões mais consistentes e sustentáveis.

A ausência de políticas claras de gestão de riscos ainda é um dos fatores que mais fragilizam a execução de projetos na esfera pública. Por isso, é fundamental que os gestores adotem práticas preventivas, que antecipem problemas e minimizem impactos antes que estes se tornem obstáculos concretos. Com esse intuito, a PlaforEDU oferece trilhas formativas voltadas à capacitação de gestores educacionais para o enfrentamento desses desafios, promovendo o fortalecimento das práticas administrativas com base em critérios de responsabilidade, planejamento e controle.

Apresentação de exemplos de cursos, trilhas formativas e recursos da PlaforEDU para otimizar a gestão administrativa dos gestores escolares

A Plataforma Digital PlaforEDU, concebida para viabilizar a formação continuada dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), oferece um conjunto significativo de percursos formativos voltados à qualificação da gestão escolar. Ao reunir cursos organizados em trilhas temáticas, a plataforma se configura como um ambiente propício ao

desenvolvimento de competências fundamentais para enfrentar os desafios da gestão administrativa nas instituições educacionais.

Neste tópico, são apresentados exemplos de cursos e trilhas formativas disponíveis na PlaforEDU que podem ser utilizados para otimizar a gestão administrativa nas escolas. Para o desenvolvimento de competências na área de gestão de pessoas, orientamos algumas trilhas essenciais, destacadas nas figuras seguintes.

Figura 3: Trilha 1 – Trabalho em equipe.



Fonte: PlaforEDU (MEC, 2024).

A trilha “Trabalho em equipe” tem como propósito fortalecer as capacidades colaborativas dos profissionais da educação. Em um contexto no qual o êxito das ações pedagógicas e administrativas depende do engajamento coletivo, promover práticas colaborativas é decisivo para a consolidação de um ambiente escolar coeso. A articulação entre gestores, docentes e técnico-administrativos, quando pautada na cooperação, contribui para um clima organizacional mais eficiente e saudável, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Figura 4: Trilha 2 – Comunicação.



Fonte: PlaforEDU (MEC, 2024).

Já a trilha “Comunicação” concentra-se no aprimoramento das competências comunicativas, essenciais para a fluidez dos processos institucionais. A clareza na troca de informações, tanto no âmbito interno quanto externo, é condição para a tomada de decisões mais alinhadas e participativas. Ao oferecer subsídios teóricos e práticos para a melhoria da comunicação, esta trilha fomenta práticas de gestão mais transparentes e integradas às necessidades da comunidade escolar.

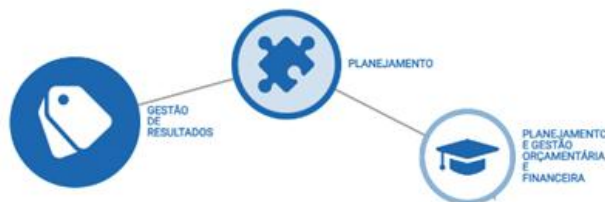
Figura 5: Trilha 3 – Engajamento de pessoas e equipes.



Fonte: PlaforEDU (MEC, 2024).

A trilha “Engajamento de pessoas e equipes” tem como foco o fortalecimento do comprometimento dos servidores com os propósitos institucionais. O engajamento, mais que presença física, envolve motivação, pertencimento e disposição para contribuir com os objetivos coletivos da escola. Investir nesse tipo de formação é decisivo para gestores que buscam cultivar ambientes de trabalho mais colaborativos, com equipes coesas e alinhadas à missão educacional da instituição.

Figura 6: Trilha 4 – Planejamento.



Fonte: PlaforEDU (MEC, 2024).

Voltada ao desenvolvimento de competências de natureza estratégica, a trilha “Planejamento” oferece subsídios teóricos e práticos para a elaboração de planos de ação viáveis e sintonizados com as diretrizes pedagógicas e administrativas. Planejar de forma estruturada é um passo fundamental para assegurar o uso eficiente dos recursos, antecipar demandas e implementar propostas alinhadas às metas institucionais.

As trilhas formativas aqui apresentadas oferecem uma estrutura organizada e direcionada para o desenvolvimento de competências essenciais na gestão administrativa e na gestão de pessoas. Esses exemplos visuais das trilhas gráficas incluem áreas como planejamento e gestão orçamentária, competências de liderança e gestão de equipes, comunicação eficiente e gestão de conflitos. Essas trilhas proporcionam um caminho claro e sequencial para a capacitação dos gestores, permitindo uma aprendizagem contínua e focada nas necessidades específicas do ambiente escolar e administrativo.

Além dessas trilhas, a plataforma disponibiliza um repertório amplo de ações formativas que contemplem temáticas como inovação na gestão pública, sustentabilidade, tecnologias emergentes, gestão de projetos, entre outras. Essa diversidade busca responder à complexidade crescente do trabalho dos gestores escolares, oferecendo subsídios atualizados e contextualizados para aprimorar suas práticas e fortalecer a cultura de uma gestão democrática, transparente e orientada por resultados.

A PlaforEDU como suporte aos gestores na transparência, na gestão e na sustentabilidade da gestão escolar

Transparência, gestão eficaz e sustentabilidade são dimensões fundamentais para a consolidação de uma gestão escolar comprometida com a qualidade e com os princípios democráticos. Nesse sentido, a PlaforEDU tem se constituído como uma ferramenta relevante de apoio aos gestores escolares. Por meio de sua plataforma, a PlaforEDU promove a capacitação contínua em áreas importantes como prestação de contas, gestão de recursos financeiros, planejamento estratégico, administração de pessoal, gestão de projetos e comunicação institucional, permitindo que os gestores implementem práticas transparentes e responsáveis em suas instituições. Destaque também deve ser dado às trilhas formativas relacionadas à transparência digital, que incentivam o uso de ferramentas voltadas à publicização de dados e ao fortalecimento do controle social, reforçando assim a confiança e a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto importante é a promoção da sustentabilidade na gestão escolar, que abrange dimensões financeiras, ambientais e sociais. A PlaforEDU oferece cursos que abordam desde práticas de eficiência no uso dos recursos até a implementação de políticas ambientais nas instituições de ensino. Tópicos como gestão de resíduos, economia de energia e práticas sustentáveis são fundamentais para promover uma cultura de sustentabilidade, que contribui não apenas para o bem-estar ambiental, mas também para a formação de uma consciência ecológica nos estudantes e na comunidade acadêmica.

Além disso, a plataforma apoia a gestão democrática e participativa, oferecendo cursos que abordam temas como mediação de conflitos, facilitação de reuniões e engajamento comunitário. Esses cursos preparam os gestores para envolver pais, estudantes e professores nos processos de tomada de decisões importantes, garantindo que a gestão escolar seja inclusiva,

colaborativa e orientada para o desenvolvimento integral da comunidade acadêmica.

Nesse cenário, a PlaforEDU representa um suporte relevante para gestores escolares comprometidos com uma gestão administrativa que articule eficiência, participação e responsabilidade social. Ao disponibilizar formação em áreas-chave como transparência, sustentabilidade e planejamento estratégico, a plataforma contribui para o fortalecimento de práticas que extrapolam a dimensão operacional e se alinham aos objetivos formativos das instituições. Quando integradas à gestão pedagógica, essas práticas repercutem diretamente na qualidade do processo educativo, favorecendo a construção de ambientes escolares mais inclusivos, sustentáveis e orientados para a formação integral dos estudantes.

PlaforEDU e a otimização dos recursos públicos na qualificação de profissionais da educação

A PlaforEDU tem se destacado como um ambiente digital que busca ampliar o retorno do investimento público na formação de servidores, gestores e educadores. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível, personalizável e democrático, a plataforma se alinha à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, a PNDP (Brasil, 2019). Além disso, a PlaforEDU possibilita que os recursos sejam otimizados, que também se apresenta como uma das competências da política, sendo o monitoramento e avaliação do uso adequado de recursos públicos nas ações de desenvolvimento de pessoas.

A PlaforEDU possibilita a capacitação de servidores em diferentes regiões do país, eliminando a necessidade de deslocamentos, infraestrutura física e outros gastos associados a treinamentos presenciais (Anjos; Ribeiro; Ferreira Filho, 2024). Além disso, a flexibilidade da plataforma permite que os cursos sejam acessados a qualquer momento, proporcionando um modelo de capacitação *“on-demand”*, que se ajusta às necessidades

específicas dos profissionais da educação (Domingues; Bederode, 2022; Fenili, 2015). O papel democratizador da PlaforEDU também deve ser destacado, pois a plataforma amplia significativamente o acesso à formação continuada, alcançando profissionais em regiões distantes, pouco atendidas em relação a cursos de formação continuada. Com isso, mais profissionais podem se beneficiar dos recursos públicos destinados à qualificação, maximizando o retorno sobre o investimento.

Com essas características, a PlaforEDU representa um avanço significativo na gestão dos recursos públicos destinados à formação continuada de profissionais da educação, realizando-a com qualidade. Sua flexibilidade, escalabilidade e capacidade de adaptação às necessidades individuais dos usuários a tornam uma ferramenta relevante para a otimização dos investimentos públicos em educação, assegurando que a qualidade dos resultados não seja comprometida.

Assim, a racionalização dos recursos públicos, embora imprescindível em contextos de contenção orçamentária, não deve ser interpretada como uma barreira à mobilização por mais recursos na educação. Recursos pedagógicos que asseguram capacitação contínua com efetividade, viabilidade e economia, como o projeto PlaforEDU, têm o propósito de maximizar a aplicação dos meios existentes, objetivam potencializar a utilização dos recursos atuais, mantendo a necessidade de incremento do financiamento público como tema central da agenda educacional. É fundamental que tais ferramentas, ao serem incorporadas às diretrizes estratégicas, estejam em consonância com os princípios da transparência, maior participação da sociedade e, sobretudo, à qualidade dos serviços prestados (Castro; Barbosa Neto; Cunha, 2022; Matias-Pereira, 2010).

Nesse cenário, como ressaltado por Pacheco (2020), a utilização de plataformas digitais em conjunto com as atividades educacionais – abrangendo o ensino, a pesquisa e a extensão – configura-se como uma oportunidade de formação relevante. Essa integração pode contribuir significativamente para o processo de

democratização do acesso ao conhecimento e uma melhor alocação dos recursos educacionais, particularmente em instituições públicas, nas quais a promoção da cidadania e a igualdade de oportunidades são aspectos centrais para o progresso do ensino e da aprendizagem.

O investimento na formação continuada de profissionais da educação e gestores, por meio da PlaforEDU, representa uma estratégia essencial para assegurar o futuro da educação. Ao proporcionar uma capacitação contínua e acessível, a plataforma possibilita que os educadores aprimorem suas práticas pedagógicas e administrativas, o que, em última análise, eleva a qualidade do ensino. Conforme observado por Anjos, Ribeiro e Ferreira Filho (2024), essa formação não só aprimora as competências individuais, mas também fortalece a gestão democrática e participativa, fundamentais para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes.

Em longo prazo, o impacto desse investimento é refletido nas aprendizagens dos estudantes, uma vez que educadores mais bem preparados são capazes de implementar metodologias inovadoras e eficazes, promovendo uma melhoria constante nos resultados educacionais. Como afirma Pacheco (2020), investir na formação continuada é, na verdade, investir no desenvolvimento integral dos estudantes e, por extensão, no futuro da sociedade. Isso assegura que a educação brasileira evolua de forma sustentável e esteja adaptada às demandas contemporâneas.

Ao centralizar a capacitação de gestores e educadores em uma plataforma digital, a PlaforEDU elimina diversos custos associados aos treinamentos presenciais, como deslocamentos, aluguel de espaços e produção de materiais impressos. Em vez de mobilizar recursos para eventos presenciais, a plataforma oferece uma alternativa economicamente viável e acessível a um número maior de profissionais, mantendo a qualidade da formação. Conforme ressalta Domingues e Bederode (2022), a flexibilidade e a acessibilidade proporcionadas pelas plataformas digitais têm o

potencial de alcançar um número maior de servidores, ao mesmo tempo em que reduzem os custos operacionais da qualificação.

Além disso, o modelo customizável e acessível oferecido pela PlaforEDU, que permite que os cursos sejam acessados a qualquer momento, otimiza o tempo dos servidores públicos, permitindo que conciliem as demandas de trabalho com sua capacitação. Esse formato reduz a necessidade de interrupções nas atividades diárias de professores, funcionários e gestores, maximizando tanto os recursos financeiros quanto o tempo dedicado à formação.

Ademais, a PlaforEDU se destaca por seu papel na democratização do acesso à formação continuada. A plataforma permite que gestores e profissionais da educação de todas as regiões do país tenham acesso às mesmas oportunidades de qualificação, independentemente de sua localização geográfica. Isso é especialmente relevante para áreas rurais ou remotas, onde a formação presencial muitas vezes não é uma opção viável em razão de barreiras logísticas e de infraestrutura. Dessa forma, a PlaforEDU contribui para a igualdade de oportunidades, garantindo que a qualificação profissional alcance todos os educadores, onde quer que estejam.

Como argumentado por Silva *et al.* (2009), a descentralização da oferta educacional é fundamental para garantir a equidade no acesso à formação, permitindo que as políticas públicas alcancem as populações mais distantes. Nesse sentido, a PlaforEDU concretiza esse ideal ao disponibilizar cursos que podem ser acessados em qualquer lugar, desde que haja conexão com a internet, eliminando assim, as barreiras físicas e geográficas. Fenili (2015) aponta que o impacto e a efetividade das políticas educacionais são um marco de observação do bom uso de recursos públicos, visto que garante o acesso democrático à formação continuada.

Essa acessibilidade é reforçada pelo modelo de cursos gratuitos oferecidos pela plataforma, que permite que os profissionais acessem trilhas formativas sem custo adicional, garantindo que a qualificação esteja ao alcance de todos, independentemente de suas condições financeiras. Além disso, a

redução dos custos indiretos, como transporte e hospedagem, também contribui para uma melhor aplicação dos recursos públicos, concentrando as despesas na criação e manutenção de conteúdos educacionais de alta qualidade, em vez de investir na logística de eventos presenciais.

A utilização da PlaforEDU também deve impactar a qualidade da educação no Brasil. Ao oferecer uma formação continuada baseada em competências e alinhada às necessidades do setor educacional, a plataforma capacita gestores e educadores a enfrentarem os desafios diários com mais preparo e conhecimento técnico. Essa melhoria nas competências dos profissionais impacta diretamente na qualidade da gestão escolar e das práticas pedagógicas.

Conforme argumentam Anjos, Ribeiro e Ferreira Filho (2024), a formação continuada dos gestores educacionais é essencial para a consolidação de uma gestão escolar democrática e eficiente que, por sua vez, é fundamental para a qualidade do ensino. A PlaforEDU oferece uma ampla gama de cursos que abordam desde a gestão administrativa até práticas pedagógicas inovadoras, assegurando que os profissionais tenham acesso a conteúdos atualizados e relevantes para suas práticas cotidianas. Além disso, ao permitir que os gestores adquiram novas habilidades e conhecimentos, a plataforma ajuda a consolidar uma cultura de melhoria contínua da educação, vital para a sustentabilidade e o aprimoramento das práticas educacionais.

Essa qualificação possui ainda um impacto multiplicador, uma vez que os profissionais capacitados pela PlaforEDU podem aplicar os conhecimentos adquiridos em suas respectivas instituições, beneficiando não apenas a si próprios, mas também suas equipes e estudantes. Pacheco (2020) observa que a característica de rede que constitui os Institutos Federais fortalece a comunidade escolar por meio do desenvolvimento de competências, ampliando o acesso e a transmissão do conhecimento.

Portanto, a PlaforEDU se consolida como uma ferramenta estratégica na otimização dos recursos públicos destinados à

qualificação de profissionais da educação. Ao promover a eficácia, a democratização do acesso e melhorias na qualidade da educação, a plataforma oferece uma solução inovadora para os desafios enfrentados pelo setor educacional brasileiro. Sua flexibilidade e capacidade de alcançar um grande número de profissionais em todo o país, assim como no exterior, tornam-na uma aliada indispensável na busca por uma educação de qualidade e sustentável.

Conclusão

Este capítulo demonstrou de maneira abrangente como a PlaforEDU se destaca como uma ferramenta importante para a capacitação e desenvolvimento profissional de gestores escolares. A análise demonstrou como as funcionalidades da plataforma podem ser utilizadas para desenvolver as competências essenciais desses profissionais. A PlaforEDU se apresenta como uma importante ferramenta para abordar os desafios tradicionais da formação continuada, como a falta de tempo, distância geográfica e recursos limitados, ao permitir que os gestores acessem cursos e trilhas formativas de maneira flexível e personalizada, conciliando a capacitação profissional com outras responsabilidades. A personalização oferecida pela plataforma garante que cada gestor possa traçar um caminho de aprendizagem específico, atendendo às suas necessidades e interesses individuais, promovendo uma formação mais direcionada.

Ademais, ao democratizar o acesso à formação continuada e reduzir custos com deslocamentos e materiais impressos, a PlaforEDU maximiza o impacto dos recursos públicos investidos na educação. A capacidade da plataforma de alcançar um grande número de profissionais da educação em diversas regiões brasileiras e também no exterior reflete seu potencial escalável e abrangente, essencial para a ampliação da qualificação profissional em larga escala. Investir na PlaforEDU como ambiente de desenvolvimento e fomentar a formação continuada é, portanto, investir no futuro da educação, com perspectivas de melhorias

significativas na qualidade do ensino e na aprendizagem dos servidores a longo prazo.

A possibilidade de criação de comunidades de aprendizagem entre gestores e profissionais da educação, promovida pela PlaforEDU, reforça ainda mais a troca de experiências, a colaboração e o desenvolvimento profissional contínuo, essenciais para a evolução constante do sistema educacional. Dessa forma, a PlaforEDU não só contribui para a formação continuada dos gestores escolares, mas também para a construção de uma gestão escolar mais transparente, participativa e sustentável, promovendo uma educação pública de qualidade e potencialmente transformadora.

Com as contribuições desta plataforma, amplia-se o entendimento sobre o papel das tecnologias digitais na formação continuada de gestores escolares, enriquecendo o campo de estudos sobre a gestão educacional e tecnologias educacionais, enquanto na prática, os apontamentos referentes à usabilidade podem auxiliar gestores e formuladores de políticas educacionais na adoção de estratégias mais eficientes. Socialmente, a PlaforEDU contribui diretamente para a melhoria da educação pública ao democratizar o acesso à formação continuada e maximizar o impacto dos recursos públicos investidos na educação.

Contudo, este estudo apresenta algumas limitações. A análise focou-se nas funcionalidades da PlaforEDU sem uma avaliação longitudinal dos impactos de sua utilização a longo prazo. Além disso, a diversidade de contextos escolares no Brasil requer que a aplicabilidade das soluções propostas seja testada em diferentes realidades regionais para uma compreensão mais abrangente.

Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos longitudinais que investiguem o impacto duradouro da PlaforEDU na formação dos gestores escolares e na melhoria dos indicadores educacionais. Também seria valioso explorar a adaptação da plataforma a contextos educacionais específicos, considerando as particularidades regionais e institucionais. Além disso, pesquisas que integrem a perspectiva dos próprios gestores sobre as

funcionalidades e desafios da PlaforEDU podem fornecer percepções importantes para o aprimoramento contínuo da plataforma.

Dessa forma, a PlaforEDU não só se coloca como uma solução inovadora para a formação continuada de gestores escolares, como também evidencia seu potencial para transformar a gestão educacional em uma prática mais inclusiva, eficaz e alinhada às demandas contemporâneas. Ao promover uma gestão escolar que integra flexibilidade, personalização e democratização do acesso ao conhecimento, a PlaforEDU contribui para a construção de uma educação pública de qualidade, refletindo um compromisso com o desenvolvimento sustentável e a equidade social. As perspectivas futuras indicam que a contínua evolução da plataforma e sua adaptação a contextos variados serão fundamentais para consolidar essas contribuições e ampliar ainda mais seu impacto no cenário educacional brasileiro.

Referências

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **ABNT NBR ISO 31000: Gestão de Riscos - Princípios e Diretrizes**. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ANJOS, Alexandre Martins dos; RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; FERREIRA FILHO, Raymundo Carlos Machado (org.).

Ecosistema Digital de Formação e as Políticas Públicas de Capacitação de Servidores Federais. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2024. 349 p. Disponível em: <https://www.edufmt.com.br/product-page/ecossistema-digital-de-forma%C3%A7%C3%A3o-e-as-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-de-capacita%C3%A7%C3%A3o-de-servid>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 10.506, de 2 de outubro de 2020**. Altera o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da

administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10506.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n. 7.566 Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/?numero=7566&tipo_norma=dec&data=19090923&link=s. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n. 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Economia. Instrução normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME n. 21, de 1º de fevereiro de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF 2021. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/02/2021&jornal=515&pagina=12>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Economia. **Instrução normativa SGP-ENAP/MGI nº 11, DE 27 de março de 2024**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp-enap/mgi-n-11-de-27-de-marco-de-2024-551510544>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 5 jul. 2024.

CARVALHO, Marly Monteiro de; RABECHINI JR., Roque. **Fundamentos em Gestão de Projetos - Construindo Competências para Gerenciar Projetos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

CASTRO, Mariana Camilla Coelho Silva; BARBOSA NETO, João Estevão; CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. Governança Pública: uma Revisão Sistemática de sua Aplicação a Entes Públicos. **Contabilidade Gestão e Governança**, v. 25, n. 2, p. 215-235, 2022. DOI: 10.51341/cgg.v25i2.2695. Disponível em: <https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/2695>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; CASTRO, Liliane Borba. Gestão democrática da escola: autonomia compartilhada pela participação social. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 1, p. 221-239, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8462. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8462>. Acesso em: 14 ago. 2024.

DOMINGUES, Liane Viegas; BEDERODE, Igor. Curadoria de cursos MOOC para a construção de trilhas formativas voltadas para Técnico-Administrativos em Educação na PlaforEDU. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 9, n. 2, 2022. DOI: 10.53628/emrede.v9i2.896. Disponível em: <https://www.auniredede>.

org.br/revista/index.php/emrede/article/view/896. Acesso em: 14 ago. 2024.

FENILI, Renato Ribeiro. **Gestão de Materiais**. 2. ed. Brasília, DF: ENAP, 2015. 168 p. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/2449>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz; TABOSA, Wyllis Abel Farkatt. **Instituto Federal: uma organização composta de organizações**. Natal: IFRN, 2018. 98 p. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1557>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: política, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores**. Aveiro: UA, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/24983>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MAIA, Patrícia de Albuquerque; SANTOS, Elaine Cristina dos; RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; PEDROSA, Daniel dos Reis; SANITA, Anderson; FERREIRA FILHO, Raymundo Carlos Machado. Desenvolvimento de Competências no Serviço Público: construindo a mandala de competências para a rede federal na PlaforEDU. In: ANJOS, Alexandre Martins dos; RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; FERREIRA FILHO, Raymundo Carlos Machado (org.). **Ecosistema digital de formação e as políticas públicas de capacitação de servidores federais**. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2024. p. 110-142. Disponível em: <https://www.edufmt.com.br/product-page/ecossistema-digital-de-forma%C3%A7%C3%A3o-e-as-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-de-capacita%C3%A7%C3%A3o-de-servid>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MARANGONI, Ricardo Alexandre. O trabalho do diretor de escola: análise a partir de uma perspectiva histórica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 19, p. 1-17, abr. 2020. Disponível

em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_artt&pid=S1981-19692020000100127. Acesso em: 22 jan. 2025.

MATIAS, Ariane Pereira. **Gestão pedagógica em instituições do ensino superior**: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. doi:10.11606/D.59.2020.tde-03042020-140802. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-03042020-140802/en.php>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MATIAS-PEREIRA, José. A governança corporativa aplicada no setor público brasileiro. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 2, n. 1, p. 109-134, 2010. DOI: 10.21118/apgs.v2i1.4015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/4015>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MEC. **Plataforma Digital de Formação onde os servidores podem encontrar capacitações com a finalidade de potencializar sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://plaforedu.mec.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2024.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 6 abr. 2020. IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. <http://dx.doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 5 jul. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 453-467, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000200008>. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xXw4538gBYmHNkQn6q98mYM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PMI. **A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide)**. 6th ed. Project Management Institute, 2017.

SANTOS, Elaine Cristina dos. **Diretores do Instituto Federal de São Paulo**: as competências necessárias à prática de gestão.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni. 2022. 122f.

Dissertação (Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais) - Universidade Cidade de São Paulo. 2022.

Disponível em: <https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/5113>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; VIDOR, Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas (org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. 74 p. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1071>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

<http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.2.016>. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692>.

Acesso em: 22 jan. 2025.

Sobre o Deforges

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (Deforges), em atividade desde 2018, tem se dedicado a investigar temáticas atinentes à gestão escolar em uma perspectiva ampla, contemplando a convivência na escola por meio do clima escolar, as lideranças distribuídas, participativas e pedagógicas, a qualidade socialmente referenciada da educação e a formação de gestores(as). Tem como princípio a organização escolar democrática e o respeito incondicional aos direitos humanos. Desse modo, esta coletânea é fruto do incessante esforço do grupo em contribuir para uma educação escolar baseada na equidade e na justiça social.

Sobre as autoras e os autores

Beatriz Janini Menegasso é graduada em Educação Física e Pedagogia com especialização em Educação Física Escolar e Gestão Escolar. Atualmente é Orientadora e Apoio Educacional da Etec Euro Albino de Souza e integrante do Deforges. Suas áreas de estudo/pesquisa são: educação física, gestão e clima escolar. E-mail: beatriz.menegasso@etec.sp.gov.br

Daniel dos Reis Pedrosa é mestre em Administração e graduado em Psicologia e Filosofia, com especialização em Gestão de Pessoas. Doutorando em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é técnico-administrativo em educação no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), atuando na Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas, onde coordena a área de Desenvolvimento de Pessoas. Seus temas de atuação envolvem gestão por competências, liderança, capacitação e comprometimento organizacional. E-mail: daniel.pedrosa@ifmg.edu.br.

Decio Tadeu Dalcin Pigato é graduado em Engenharia Florestal, com especialização em Docência no Ensino Técnico e mestrado profissional em Gestão Educacional. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus Vitória. Seus interesses de estudo/pesquisa são: educação profissional, científica e tecnológica, gestão educacional e escolar. E-mail: decio.pigato@ifes.edu.br

Denise Maria Reis é graduada em Pedagogia e em Ciências Sociais, com mestrado em Educação, doutorado em Educação e pós-doutorado em Educação. Atualmente é professora do Departamento de Educação (DEd) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pesquisadora do NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa. Seus interesses de estudo/pesquisa são: aprendizagem dialógica, educação social,

juventudes, participação juvenil, políticas públicas de juventude, movimentos sociais, ensino médio, política educacional, gestão educacional e escolar. E-mail: denise.reis@ufscar.br

Elaine Cristina dos Santos é mestre em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), licenciada em Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF), tecnóloga em Automação Industrial pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É técnica-administrativa em educação no IFSP e colaboradora técnica na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC). É integrante do Deforges. Seus interesses de pesquisa são: gestão de pessoas no serviço público federal, organização escolar, liderança e políticas educacionais. E-mail: elaine.santos@ifsp.edu.br.

Esleide de Cassia Rodrigues é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista e mestre em Educação pelo PPGE UFSCar. Atualmente é professora na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos-SP, e integrante do Deforges. Seus interesses de estudo/pesquisa são: democracia, clima escolar e lideranças compartilhadas. E-mail: rodriguesesleide@estudante.ufscar.br

Fabício Sebastiani Meccheri é graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista (Unicep). É mestre e doutor em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos, com estágio sanduíche na Universidade de Oslo (Noruega). Complementou sua formação com MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo, com ênfase em gestão ambiental no ensino superior. Atua como coordenador de Ensino Médio e docente em diversos cursos de graduação. É integrante do Deforges. Seus interesses de estudo/pesquisa envolvem ecologia, sustentabilidade, educação ambiental, liderança escolar, gestão

democrática e políticas públicas para escolas de tempo integral. E-mail: meccheri@gmail.com

Fernanda Lucia Miranda Bitar é graduada em História e em Pedagogia, com especialização em História, Cultura e Sociedade. Atualmente é professora da rede de ensino estadual de São Paulo. Seus interesses de estudo/pesquisa são: ensino de história, gestão escolar, lideranças escolares e política educacional. E-mail: fernandalm@estudante.ufscar.br

Ícaro Rodrigo Esposito é mestre em Educação e licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), docente efetivo da rede municipal de ensino de São Carlos-SP no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e integrante do Deforges. Seus interesses de estudo/pesquisa são: lideranças escolares, gestão democrática e municipalização do ensino. E-mail: icaroesposito@estudante.ufscar.br

João Guilherme de Oliveira Pellegrini é graduado em História e Pedagogia, mestre em Educação e doutor em Educação Escolar. Atualmente é Coordenador na Superintendência de Formulação e Análises Curriculares do Centro Paula Souza e integrante do Deforges. Seus interesses de estudo/pesquisa são: História da Educação e Gestão Escolar, História da Cultura e da Arte na Educação. E-mail: joão.pellegrini@cps.sp.gov.br

Lilian Silva de Carvalho é licenciada em Matemática e Pedagogia. É mestre em Educação e doutoranda do PPGE UFSCar. Atualmente é professora na rede estadual paulista, vice-diretora na rede municipal de Itirapina e integrante do Deforges. Seus interesses de estudo/pesquisa são: avaliação e qualidade da educação. E-mail: lilian.carvalho@aluno.ufscar.br.

Luis Otoni Meireles Ribeiro é doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Tecnologia pela UTFPR e graduado em Formação de Professores para Disciplinas Especializadas pela mesma instituição. É professor do Instituto Federal Sul-rio-grandense

(IFSul), onde atua desde 1988, e professor permanente do PPGEDU/IFSul. Foi coordenador de programas na Setec/MEC e líder do grupo de pesquisa TEDCOM. E-mail: luisribeiro@ifsul.edu.br.

Marcelo Oda Yamazato é graduado em Engenharia de Produção Mecânica pela USP e em Pedagogia pela UFSCar. É mestre e doutor em educação pela UFSCar e professor da rede pública estadual paulista, além de integrante do Deforges. Suas áreas de estudo/pesquisa são: clima escolar; lideranças; ensino integral. E-mail: marcelo.yamazato@estudante.ufscar.br

Maria Eduarda de Oliveira é licenciada em Pedagogia pela UFSCar e mestranda em Educação pelo PPGE da mesma universidade. Atualmente é professora no Colégio São Carlos e integrante do Deforges. Seus interesses de estudo/pesquisa são: gestão e clima escolar; Paulo Freire e língua inglesa. E-mail: moliveira@estudante.ufscar.br

Maria Eduarda Lima Pereira é licenciada em Pedagogia pela UFSCar, mestranda em Educação pelo PPGE da mesma universidade. Atualmente é professora na rede municipal de Ibaté e integrante do Deforges. Seus interesses de estudo/pesquisa são: liderança e gestão escolar e qualidade da educação. E-mail: mariaelp@estudante.ufscar.br

Patrícia de Albuquerque Maia é mestre em Administração pela Universidade Potiguar e graduada em Ciências Administrativas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com especialização em Gestão Avançada de Negócios. Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade Fernando Pessoa (Portugal). É docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e assessora do Núcleo de Capacitação da SGD/MGI. Seus interesses incluem gestão estratégica, desenvolvimento de pessoas e práticas inovadoras em educação. E-mail: patricia.maia@ifrn.edu.br.


Rachel Teixeira de Carvalho é graduada em Pedagogia pela UNIFAAT. Possui MBA em Gestão de Pessoas pela mesma

universidade. É mestre em Educação pela UFSCar. Atualmente é diretora educacional na rede municipal de Campinas-SP. Seus interesses de estudo/pesquisa são: liderança e gestão escolar. E-mail: rachel.teixeiradecarvalho@gmail.com

Renata Maria Moschen Nascente é graduada em História pela Unesp (Franca-SP). É mestre e doutora em Educação Escolar pela mesma universidade (Unesp/Araraquara-SP); e pós-doutora em Educação pela PUC-Rio. É professora associada do Departamento de Educação e vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar. Coordena, atualmente, o curso de especialização *Aprimoramento do clima escolar e fortalecimento de lideranças distribuídas em escolas públicas de educação básica*, pela UAB-UFSCar. Seus interesses de estudo/pesquisa são: lideranças educacionais/escolares; formação de gestores(as) escolares; gestão e clima escolar. E-mail: renatanascente@ufscar.br

Renato Chaves Oliveira é graduado em Administração e mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional. Atualmente é doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É docente efetivo do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), exercendo, atualmente, o cargo de Diretor de Relações Empresariais e Extensão Comunitária na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/IFES). Seus interesses de estudo/pesquisa envolvem: liderança escolar, gestão democrática e administração e gestão pública. E-mail: renatochaves@estudante.ufscar.br

Shirley Aparecida Gava é mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora na rede municipal de São Carlos e integra o Deforges. Seus interesses de estudo/pesquisa são: gestão democrática e liderança escolar. E-mail: shirleygavaprofessora@gmail.com



Os textos que a compõem esta coletânea, produzida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – Deforges, é fruto de um esforço coletivo de reflexão e pesquisa voltado à compreensão dos sentidos da gestão democrática e da liderança escolar no contexto da educação pública brasileira.