

CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas

RUBENS DE ARAUJO AMARO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

LUCIANA SCHUNK

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas

1. Introdução

Os estudos sobre gestão escolar democrática no Brasil costumam associá-la às diversas transformações que ocorreram no âmbito da gestão pública, inseridas em um quadro mais amplo de mudanças no cenário econômico, político e social (DRABACH; SOUZA, 2014). A noção de democracia na gestão escolar foi introduzida na Constituição Federal de 1988 e corroborada na Lei 9.394/96 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e leis estaduais e municipais. No estado do Espírito Santo, esse princípio é ratificado no art. 179 da Constituição Estadual e dispõe de legislação específica, a Lei nº 5.471/97. A importância desses marcos legais reside no fato de que os princípios democráticos possibilitam a construção de uma gestão descentralizada, autônoma e com participação da comunidade escolar (LÜCK, 2013). Não obstante a legislação vigente, o exercício da gestão escolar democrática é vivenciado de diferentes maneiras no cotidiano da escola (LÜCK, 2011). Entre o princípio legal e a concretude da escola pública, a gestão democrática pode se dar de diferentes formas, em virtude de contextos que ora a facilitam, ora a constringem (PARO, 2016).

A gestão escolar democrática não é um conceito de fácil compreensão. A dificuldade de compreensão está ligada ao fato de o conceito associar dois termos pertencentes a campos aparentemente antagônicos, gestão e democracia. Enquanto o primeiro costuma estar associado às questões técnicas, o segundo aparece relacionado à política. Paro (2010) afirma que os estudos de gestão escolar costumam ressaltar a dimensão técnica, associada à utilização racional dos recursos, em detrimento da dimensão política, que incorpora também as relações sociais. De maneira semelhante, Clegg (2001) afirma que, durante muito tempo nos estudos organizacionais, os escritos de gestão tentaram afastar a política dos ambientes organizacionais. Nesses contextos, política sempre foi representada como forma ilegítima do uso do poder.

Esse aparente antagonismo pode estar relacionado às visões compartilhadas sobre gestão pela ortodoxia no âmbito da Administração. Nesse campo, a gestão assume as características daquilo que Cunliffe (2014) denomina de *management*, um conjunto de processos estáticos, racionais, ordenados e dados *a priori*. Watson (2005, p. 15), que denomina essa abordagem de ortodoxia sistêmico-controladora, afirma que esta enxerga o trabalho gerencial como uma atividade predominantemente “preocupada com o desenho e o controle organizacionais, como um grande sistema mecanizado, programado para alcançar, racionalmente, metas organizacionais objetivas”. Libâneo (2018, p. 102), que discute a gestão em ambiente escolar, denomina essa abordagem de científico-racional. Para ele, a escola é “tomada como uma realidade objetiva e neutra, que funciona racionalmente; por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo alcançar maiores índices de eficácia e eficiência”. Em resumo, essa abordagem de gestão considera pessoas e organizações como entidades ou “coisas” separadas do gestor, figura responsável por sua administração e que, para tal, utiliza princípios e práticas racionais pré-estabelecidas (WATSON, 2005).

Embora as pesquisas sobre gestão escolar democrática tenham ganhado destaque desde à promulgação da Constituição Federal de 1988, sua ênfase tem apontado para três direções. Em primeiro lugar, embora tenha havido um movimento global, capitaneado por agências internacionais de financiamento como o Banco Mundial, de os governos darem maior autonomia administrativa e financeira às comunidades escolares, esse processo de descentralização veio acompanhado de fortes mecanismos de controle, por meio da padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos (BORGES, 2004). Em segundo lugar, dentro desse contexto, a gestão escolar tem sido concebida dentro dos moldes da gestão

de empresas, enfatizando modelos prescritivos capazes de assegurar a eficiência e a produtividade (PARO, 2016). Por último, uma revisão da literatura de gestão escolar entre 2005 e 2015 realizada por Oliveira e Vasques-Menezes (2018) mostra que há escassez de estudos empíricos nesse campo, pois a maioria é baseada em pesquisas bibliográficas e documentais.

Algumas pesquisas sobre gestão escolar têm procurado estudar o tema a partir de concepções de gestão que se afastam das abordagens prescritivas do *management* e focalizam o cotidiano das escolas. Por exemplo, Junquilha, Almeida e Silva (2012) propõem um mergulho no cotidiano da escola para compreender aquilo que chamam de “artes do fazer” gestão escolar. Poubel e Junquilha (2018) buscam estudar a gestão escolar como um processo relacional e emergente. A gestão não é tomada como um conjunto de princípios prévios generalizáveis a qualquer realidade. Em vez disso, é considerada um fenômeno emergente e relacional, em que gestores e o contexto estão em um constante vir a ser (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014). Neste artigo, adota-se os mesmos pressupostos ontoepistemológicos. Isso significa dizer que organizações e os gestores não são entidades separadas, mas mútua e cotidianamente constituídas a partir das relações e interações entre seus membros. As organizações são consideradas fenômenos emergentes, que resultam de processos de trocas, negociações, conflitos e compromissos entre seus membros.

Da mesma maneira, democracia não é tomada neste artigo como possuindo um conceito fixo e estabelecido, uma realidade dada a ser alcançada por força de lei, mas uma construção coletiva, dependente da participação (LÜCK, 2013). Assim, “não é um estado a que se quer chegar; é processo contínuo, que requer vivência nas diferentes esferas sociais, através da abertura para a organização e participação” (DRABACH, 2013, p. 101).

Baseados nesses pressupostos, foi realizada uma pesquisa fenomenográfica com diretores de escolas públicas do município da Serra, no estado do Espírito Santo. A fenomenografia é uma metodologia que busca mapear e descrever, em forma de concepções, as diferentes maneiras que um mesmo fenômeno pode ser experienciado pelas pessoas. Trata-se de uma metodologia que adota a ontologia relacional, cujo foco é a relação (experiência) do sujeito com o mundo à sua volta (BOWDEN, 2000). A fenomenografia é uma metodologia adequada para abordar a gestão escolar em sua dimensão relacional e emergente, porque busca compreender as maneiras peculiares que os diretores escolares a experienciam. Além disso, conforme amplamente documentado em estudos fenomenográficos, as diferentes concepções que as pessoas possuem sobre aquilo que fazem as leva a desenvolver e mobilizar diferentes conhecimentos (MARTON, 1981) e competências (SANDBERG, 2000) para agirem sobre essas realidades.

Considerando o exposto até aqui, esta pesquisa foi orientada pela seguinte questão de pesquisa: **Como as diferentes concepções de gestão escolar democrática impactam as práticas de gestão dos diretores de escolas públicas?** O objetivo do estudo é analisar, à luz da fenomenografia, as diferentes concepções de gestão escolar democrática e suas implicações nas práticas de gestão dos diretores de escolas públicas de ensino fundamental do município da Serra/ES.

Este trabalho está dividido em cinco tópicos, além desta introdução. O segundo tópico trata da emergência do gerencialismo e da gestão escolar democrática na escola pública. No terceiro tópico, são apresentados os procedimentos metodológicos do estudo. No quarto tópico, são apresentadas as concepções de gestão escolar democrática e suas implicações nas práticas de gestão dos diretores. O tópico final é dedicado às implicações e contribuições do estudo.

2. Fundamentação teórica

2.1 As reformas da administração pública e a ascensão do gerencialismo na escola

As transformações na administração pública brasileira costumam ser representadas por três diferentes estágios - patrimonialista, burocrático e gerencial (BRESSER PEREIRA, 1996), sendo que este último é também denominado de nova gestão pública (ABRUCIO, 1997). A administração patrimonialista, caracterizada pela ausência de limites entre o público e o privado, passou a ser considerada, com o crescimento do capitalismo, “uma excrescência inaceitável” (BRASIL, 1995, p. 15), fazendo surgir o modelo burocrático, baseado nos chamados princípios científicos da administração (DRABACH; DRABACH, 2010).

Apesar de ter sido uma importante estratégia para o desenvolvimento do país, a administração burocrática não apresentou os resultados prometidos em termos de eficiência, mostrando-se lenta, dispendiosa, e pouco focada no atendimento das expectativas dos cidadãos (BRESSER PEREIRA, 1996). Com a crise econômica e fiscal do Estado, e os efeitos da globalização e das transformações tecnológicas, formou-se um ambiente favorável ao surgimento de um modelo de administração mais ágil, flexível e capaz de se adaptar às mudanças externas. Esse modelo, denominado gerencial, fundado em pressupostos neoliberais, na lógica de mercado e inspirado em modelos da administração privada, surge com o foco em ajuste fiscal, controle dos gastos públicos, melhoria da gestão e dos seus resultados (ABRUCIO, 1997).

O sistema educacional público brasileiro passou, então, por uma reestruturação que focalizou três aspectos principais: a descentralização, a autonomia das escolas e a participação da sociedade civil em sua gestão (KRAWCZYK, 1999). A descentralização, que é um dos pilares para a efetivação da gestão escolar democrática, previa uma redistribuição do poder decisório que, até então, se concentrava em poucas mãos (BACZINSKI; COMAR, 2016). Porém, Arruda e Colares (2015) afirmam que essa descentralização estaria ligada à concepção de um estado neoliberal, pois o governo federal transferiria a execução das ações e as responsabilidades para os estados e municípios, sem abrir mão de uma posição centralizadora, já que é o agente que cria e avalia as diretrizes da educação e a implantação das políticas pertinentes aos municípios e estados. Para Lück (2013), em vez da descentralização, o que ocorreu foi a desconcentração das tarefas.

Esperava-se que descentralização na educação tornasse possível a existência de grupos com autonomia política e pedagógica para definir, planejar e decidir seus objetivos e suas ações (BACZINSKI; COMAR, 2016). Para Luck (2013), a autonomia é um processo de construção diária por meio de ações coletivas, de forma competente e responsável, realizada mediante a superação de conflitos e contradições, onde a responsabilidade é partilhada e deve-se prestar contas de seus atos e ações de forma transparente. Dourado (2012, p. 80), é o que se pode chamar de “responsabilidade individual e coletiva” e que possui quatro dimensões básicas: (a) administrativa, que consiste na responsabilidade pela elaboração e gestão de planos, programas e projetos; (b) jurídica, que é a possibilidade de a escola instituir suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais; (c) financeira, que diz respeito à possibilidade de dispor dos recursos destinados à escola; (d) pedagógica, que significa poder elaborar seu projeto político pedagógico e decidir sobre modalidades e metodologias de ensino a serem adotadas.

Segundo Paro (2016), para a efetivação dessa autonomia é necessária a participação da comunidade. Essa participação consiste em uma forma de atuação consciente dos diferentes membros da comunidade escolar, tais como diretores, professores, corpo técnico, pais, alunos e a comunidade em que a escola está inserida. Para alguns autores, a participação depende de canais para sua viabilização, tais como conselho escolar, grêmios estudantis, conselho de classe, construção do projeto político pedagógico entre outros (ARAÚJO, 2009).

Porém, as ideias da descentralização, da participação e da autonomia ocorrem em um contexto de uma administração gerencialista. Nesse contexto, há sempre o risco de ressignificar princípios democráticos da gestão escolar, uma vez que a participação da comunidade passa a ocorrer apenas na execução de tarefas ou mediante ações fiscalizadoras do conselho escolar. A autonomia assume o sentido da responsabilização, sendo “adotada como um meio que contribui para aumentar a eficiência da escola, maximizando os resultados educacionais” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 237). O estado, a partir de decretos e portarias, mantém sua centralidade nos destinos da escola, dado o seu papel regulador e fiscalizador. A autonomia, na prática, se materializa em um monitoramento contínuo e um controle do funcionamento das escolas. (NASCIMENTO; GUIMARÃES, 2018). A reforma gerencial busca transmitir uma imagem de maior participação e democracia no dia a dia da escola, porém o que ocorre é uma intensificação da responsabilização individual e do controle. Silva, Silva e Santos (2016) afirmam que o modelo gerencialista se contrapõe às ideias defendidas pela gestão democrática, visto que não favorece a educação de boa qualidade e ainda reforça a racionalização dos recursos e a responsabilização da comunidade local e escolar pelas realizações das atividades financeiras.

Apesar das críticas, o gerencialismo foi ganhando forças e transformando os princípios basilares da educação democrática em ações de gestão empresarial, instituindo controle e vigilância, a fim de alcançar resultados que foram estabelecidos pela fixação de objetivos e metas. Mas a educação não pode ser vista simplesmente como um sistema de mercado, movido pela lógica produtivista da lucratividade. Para Nascimento e Guimarães (2018, p. 1067), essas novas formas de gerir as unidades de ensino, guiadas pelo modelo gerencialista impossibilitam a concretude de uma educação emancipatória do sujeito, pois lhes resta “a prerrogativa de uma forma de participação controlada”. Assim, a concepção gerencialista na educação, ao focalizar a eficiência e eficácia das escolas, mensurando-os por meio de indicadores de desempenho, acaba impedido que a escola se pautem pela inovação, criatividade e proatividade.

2.2 Outros olhares sobre a gestão e a gestão escolar democrática

Poubel e Junquillo (2019) ressaltam a prevalência da natureza prescritiva e normativa na literatura de gestão escolar. Essa prevalência pode ser notada desde os primeiros textos sobre administração escolar no país, que, fundamentados nos princípios da administração taylorista, prescreviam para o diretor uma gestão técnica dos recursos à sua disposição para atingir os fins estabelecidos para a escola. Esse modelo de administração escolar prevaleceu na literatura entre as décadas de 1930 e 1980 (SOUZA, 2012). A partir daí, os autores passaram a utilizar o termo gestão escolar para se referir a esse processo não como algo ligado apenas à dimensão técnica, associada à utilização racional dos recursos, mas também à dimensão política, que incorpora também as relações sociais. Esses novos debates fizeram emergir a noção da democracia na gestão escolar (PARO, 2010; DRABACH; SOUZA, 2014).

Ainda que esses debates tragam contribuições para o campo da gestão escolar, por introduzir a dimensão social no trabalho do diretor de escola, há ainda uma tendência de considerar a gestão da escola pública de forma prescritiva e normativa. Assim, a gestão é apresentada como um meio para atingir um fim (POUBEL; JUNQUILHO, 2019) e como um conjunto de princípios que apontam para como a gestão escolar deveria ser, em vez de “analisar como a gestão de fato acontece” (MOURA; BISPO, 2021, p. 136).

Essa forma de conceber a gestão tem recebido diversas críticas e recebido diferentes denominações. Por exemplo, Cunliffe (2014) a denomina de *management*, uma ideologia em que a gestão é tomada como um conjunto de processos racionais e ordenados. Watson (2005) ressalta que, nessa concepção sistêmico-controladora, a organização é enxergada como uma entidade objetiva e a gestão é como um conjunto de processos desenhados para que esta atinja seus objetivos previamente estabelecidos. Libâneo (2018), que discute a gestão no campo educacional, afirma que esse modelo científico-racional de gestão acaba por conceber a escola

como uma entidade neutra e objetiva, cabendo aos diretores o papel de planejar, organizar e controlar racionalmente afim de que esta atinja altos índices de eficiência e eficácia.

Cunliffe (2014) propõe o termo *managing*, em vez de *management*, para que os pesquisadores focalizem a gestão como um processo dinâmico, fragmentado, inacabado, coletivo e emergente. Assume-se, a partir daí, uma ontologia relacional (SANDBERG; PINNINGTON, 2009) ou do vir a ser (CUNLIFFE, 2014). Isso significa dizer que não se opera uma dicotomia no fenômeno da gestão, porque organizações e diretores não são tomados como entidades separadas, mas como se constituindo mútua e cotidianamente a partir das relações e interações. Diretores transformam a escola e são transformados enquanto se relacionam com os demais membros da comunidade escolar (WATSON, 2005).

Essa forma de conceber a gestão a aproxima do conceito de autoria organizacional, ou seja, à maneira como gestores e outros membros organizacionais tentam construir, por meio de práticas dialógicas, um sentido compartilhado sobre quem são, sobre o que é a organização e como podem levar os outros a falar ou agir de formas diferentes (CUNLIFFE, 2009). Isso significa considerar as pessoas como autoras de seu trabalho e, por isso, devem assumir responsabilidade e contribuir de maneira construtiva para as metas das organizações das quais fazem parte (GORLI; NICOLINI, SCARATTI, 2015).

Conceber a gestão como um processo emergente e relacional (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014) a aproxima daquilo que tem sido concebido como gestão democrática, que parte do pressuposto que esta deve promover a participação da comunidade escolar nos diversos processos que concorrem para constituição da realidade da escola (OLIVEIRA, 2018). Ao mesmo tempo que não toma a ideia de democracia como algo dado ou a ser alcançada por força de lei. Em vez disso, a gestão democrática é considerada uma construção coletiva, alicerçada na participação (LÜCK, 2013). Em vez de um ideal aonde se deve chegar, é um processo contínuo que requer a participação dos membros da comunidade escolar (DRABACH, 2013).

3. Metodologia

Esse estudo é caracterizado como fenomenográfico, uma abordagem qualitativa de pesquisa cujo objetivo principal é mapear as diferentes formas que determinados fenômenos podem ser experienciados pelos indivíduos (MARTON, 2000). A fenomenografia adota a ontologia relacional em que sujeito e objeto não são tomados como duas entidades distintas, mas tem como foco a relação entre eles (BOWDEN, 2005). Ainda que seja pouco conhecida e utilizada nos estudos organizacionais no Brasil (SANTOS; ALPERSTEDT; FEUERCHÜTTE, 2018), a fenomenografia tem apresentado grande potencial para estudar diferentes fenômenos organizacionais (AMARO, 2020).

Para responder à questão de pesquisa (como as diferentes concepções de gestão escolar democrática impactam as práticas de gestão dos diretores de escolas públicas?), o campo escolhido foi as escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) do município da Serra, no Espírito Santo. A Serra é a cidade mais populosa do Espírito Santo (IBGE, 2019) e possui 139 unidades de educação, divididas em 74 centros municipais de educação infantil (CMEI) e 67 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), segundo informações da Gerência de Recursos Humanos e Coordenação Estatística. A escolha desse município decorreu do fato de o município ter implantado, desde 2015, um modelo de seleção de diretores escolares, com a participação da comunidade escolar (pais, alunos, comunidade local, membros do conselho escolar e servidores) com intuito de democratizar o ingresso aos cargos de direção, o que pareceu um locus promissor para estudar a gestão democrática.

Para a escolha dos sujeitos de pesquisa, seguiu-se as recomendações de Sandberg (2000), que sugere que se busque a maior heterogeneidade possível entre os participantes. Assim, entre os 67 diretores, foram tomados como critérios para assegurar heterogeneidade o gênero, a idade, a formação e o tempo de experiência como diretor. Foram convidados 21

diretores, mas 2 decidiram não participar da pesquisa. Enfim, chegou-se a 19 diretores, cujo anonimato foi assegurado por códigos (D1 a D19), sendo: 8 homens e 11 mulheres, com idade entre 36 e 57 anos, com formações variadas (Pedagogia: 6; Educação Física: 3; Letras: 3; História: 3; Matemática: 2; Ciências Contábeis: 1; Artes Visuais: 1); 9 estão no primeiro mandato, 6 no segundo e 4 no terceiro (o mandato de diretores é de 3 anos).

Utilizou-se a entrevista individual em profundidade, que é a forma predominante de coleta de dados na fenomenografia, que tem o objetivo de explorar a experiência que o entrevistado tem do fenômeno estudado (AMARO, 2020). Em razão da pandemia da Covid-19, todas as entrevistas foram realizadas de forma remota, com a utilização da plataforma Google Meet. Foi realizada uma entrevista-piloto para aprimorar o roteiro de entrevista inicialmente elaborado e pequenas modificações foram efetuadas. As entrevistas foram transcritas literalmente e resultaram em 218 páginas (Times New Roman, 12, espaçamento simples).

A análise dos dados na pesquisa fenomenográfica tem como objetivo principal a construção de categorias de descrição, isto é, o mapeamento das diferentes **concepções** que os entrevistados têm do fenômeno estudado (AMARO, 2020; SANDBERG, 2000). Depois de mapeadas as concepções, construiu-se o **espaço de resultados**, onde se estabelece a relação lógica entre as concepções do fenômeno. Essa relação é inclusiva e hierárquica, ou seja, as concepções são apresentadas em ordem crescente de complexidade (AMARO, 2020). O processo de análise dos dados seguiu o protocolo sugerido por Amaro e Brunstein (2020), que inclui as seguintes etapas: familiarização, compilação, condensação, agrupamento preliminar, comparação preliminar e nomeação das categorias.

4. Apresentação e análise dos resultados

Após o processo de tratamento e análise dos dados, chegou-se a três concepções de gestão escolar democrática: **Concepção 1** – Gestão democrática como cumprimento de papéis; **Concepção 2** – Gestão democrática como insumo para a tomada de decisão; e **Concepção 3** – Gestão democrática como atendimento das necessidades da comunidade. O Quadro 1 apresenta, de forma sintética, a variação das concepções a partir de algumas dimensões. A opção pelo quadro resumido se deu, principalmente, pela limitação de páginas que um artigo requer. Assim, os leitores podem ter uma visão mais ampla das variações entre as concepções, que serão tratadas de forma sucinta nas descrições e análises.

Quadro 1 – Concepções de gestão escolar democrática

CONCEPÇÕES / DIMENSÕES	CONCEPÇÃO 1 Gestão escolar democrática como cumprimento de papéis	CONCEPÇÃO 2 Gestão escolar democrática como insumo para a tomada de decisão	CONCEPÇÃO 3 Gestão escolar democrática como atendimento das necessidades da comunidade
Descrição	A gestão democrática se concretiza por meio do cumprimento de papéis pelos atores da comunidade escolar	A gestão democrática se caracteriza pelo levantamento de opiniões para informar a tomada uma decisão.	A gestão democrática se realiza pelo exercício de ouvir a comunidade escolar e atender suas necessidades
Papel do diretor	Espera que os membros da comunidade escolar compreendam sua responsabilidade e cumpram seus papéis	Abrir diálogo com a comunidade escolar para coletar opiniões e definir um curso de ação	Abrir diálogo com a comunidade escolar para atender suas necessidades, de maneira a tornar a escola um ambiente agradável
Interação	Baixa - explora pouco os mecanismos de participação	Recorrente - o diálogo é constante e as discussões entre os pares levam às soluções e ideias	Intensa - cria oportunidades e maior interação, gerando parcerias com a comunidade escolar
Autonomia	Condiciona a si e os outros ao cumprimento de papéis e regras	Abertura a discussões e espaço para novas decisões	Orientação para o alcance dos resultados e, para alcançá-los, “burla” regras
Foco da Gestão	Visa a eficiência, cada um tem sua função, baseada mais em normas e regras do que no consenso	Visa à promoção da participação e ao exercício coletivo do poder em situações pontuais	Visa à promoção da participação e ao exercício coletivo do poder, de forma a atrair as pessoas para a escola
<i>Mindset</i>	Simplifica a realidade, busca soluções rapidamente	Tem facilidade em assumir novas formas de pensar e agir	É atencioso e aberto às mudanças e incertezas
Visão de gestão	A gestão é baseada no controle e busca alcançar objetivos e metas de forma planejada	A gestão é baseada na dialogicidade e adaptável de acordo com a realidade da escola	A gestão é baseada na dialogicidade e na construção compartilhada e colaborativa da realidade
Participação	A participação é dever e responsabilidade dos membros dos colegiados	A participação é provocada por demanda do trabalho ou de órgãos superiores	A participação é provocada por meio de atividades sociais ou lúdicas
Relação interpessoais	Mediada pelo exercício dos papéis; Ênfase maior nos processos	Mediada pelo diálogo; Ênfase maior nas pessoas	Mediada pelo diálogo; Ênfase na construção de “pontes” entre a escola e comunidade
Fala representativa	"[...] a gestão democrática é isso, cada um dentro daquele grupo tem que assumir a sua parte."	"É você começar a ouvir, começar a entender o que cada setor quer, para que você possa criar alternativas." (D7)	"[...] gestão democrática é uma gestão que escuta os lados... de quem quer falar, que escuta todos os setores de uma escola, e que tenta colocar eles pra dentro dessa escola."
Gestores	D4; D6; D10; D15; D17	D2; D3; D7; D8; D11; D14; D16; D19	D1; D5; D9; D12; D13; D18

Fonte: elaborado pelos autores

4.1 As concepções de gestão escolar democrática e o espaço de resultados

Como já apontado neste trabalho, a noção de democracia na gestão escolar foi introduzida na Constituição Federal de 1988 e corroborada na Lei 9.394/96 - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB estabelece dois instrumentos de participação como meios para o exercício da gestão democrática: a construção coletiva do projeto pedagógico e o conselho escolar. No primeiro, deveria haver a participação dos profissionais da educação e, no segundo, a participação da comunidade escolar e local (PARO, 2016).

Na **Concepção 1** – Gestão escolar democrática como cumprimento de papéis, esses mecanismos estabelecidos na LDB assumem uma nuance peculiar. Em vez de instrumentos promotores de participação, tornam-se mecanismos de controle e de cobrança. Para esses diretores, a gestão escolar democrática é um ideal que só pode ser alcançado se cada um cumprir o seu papel. A democracia na escola requer que cada membro cumpra a sua obrigação. A participação é transformada no cumprimento de um conjunto de responsabilidades e atribuições pela comunidade escolar.

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

Essa fala é reveladora. Ao mesmo tempo que cobra que cada membro do conselho cumpra o seu papel, ignora um papel gerencial importante que foi identificado por Mintzberg (2010): o de representante da organização em atividades de natureza legal e social. Esse papel gerencial acaba sendo interpretado como justificativa para ações autoritárias.

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

É possível perceber o desconforto de ser visto como autoritário. É nesse momento que as regras entram em jogo para as ações consideradas autoritárias. É o uso de normas e regulamentos como fonte de poder identificado por Morgan (2002). É como se dissessem: “não sou autoritário, mas cumpridor de regras”.

Os que compartilham da Concepção 1 tendem a circunscrever a participação aos espaços institucionalizados, que são o conselho escolar e o grêmio estudantil. Esses espaços frequentemente são utilizados para legitimar decisões tomadas previamente. Abers e Keck (2008) mostraram que a criação de instrumentos institucionais de participação nos processos decisórios, tais como os conselhos, geram uma expectativa de abertura de espaços de participação para grupos anteriormente excluídos. Porém, esse tipo de estratégia é um dos fatores que tornam pouco efetiva a participação de camadas populares em processos decisórios.

A gestão focada no cumprimento de regras não é um fenômeno novo. É possível identificá-la desde à ascensão da autoridade racional-legal, princípio fundamental à existência da burocracia. Dentro desse princípio, o poder só é legítimo quando exercido por aqueles que foram investidos para tal (HARDY; CLEGG, 1999). Assim, participar do conselho escolar ou do grêmio estudantil não confere às pessoas apenas a legitimidade para o exercício do poder, mas um dever de exercê-lo.

Na **Concepção 2**, a gestão escolar democrática é concebida como um recurso para tomadas de decisão. A relação de poder e autoridade baseados nas regras e normas é substituída pela consciência da necessidade de diálogo e transparência. Os diretores que compartilham dessa concepção estimulam a comunidade escolar a participar, manifestando suas opiniões. Segundo Souza (2019, p. 273), a democracia demanda tal disposição, pois “sem o diálogo, não

há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opiniões”. Essa abertura acaba promovendo maior participação e a emergência de ideias que servem de insumo para a tomada de decisão dos diretores.

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

Às vezes pode parecer uma grande ideia pra mim, mas o grupo achar que não, vamos fazer de outro jeito, né? A gente tá sempre dialogando com todos. Não apenas as minhas decisões que valem, mas do coletivo. A mim, como diretor, compete leva-las à frente. (D19)

Essas duas falas representam bem aquilo que é central para os que compartilham dessa concepção. Os diretores buscam abrir espaços democráticos de participação para informar sua tomada de decisão, mas também como uma forma de obter apoio da comunidade escolar. Porém, tais espaços democráticos se restringem, temporalmente, em momentos em que há alguma demanda de órgãos superiores que requer decisão dos diretores. Além disso, o conteúdo da decisão, em grande medida, está relacionado às atividades sociais, tais como festas, eventos ou mutirões.

Em questões que dizem respeito a temas pedagógicos e orçamentários, a participação é baixa. Os diretores atribuem esse fato à pouca escolaridade dos pais, à falta de ideias e até à carência de ambição. A solução apresentada é levar soluções previamente definidas “vai com o problema, mas já vai com a solução também” para que o grupo opine a respeito. Esses diretores não apontaram estratégias para fomentar a participação da comunidade escolar.

Porque eles participam, mas eles vão muito como ouvintes. Foi o que eu te falei, eu já tenho que ir com uma coisa. Vai com o problema, mas já vai com uma solução também. Mas pra eles tá tudo muito bom. Não sei se é o bairro. Porque não tem muita sugestão, não sei se é porque eles também não pensam muito, assim, grande, né. (D3)

Essas barreiras socioeconômicas à participação têm sido discutidas por alguns autores. Lück (2000, p. 80) reconhece que “quanto mais baixo o nível socioeconômico dos pais, mais silencioso é o seu comportamento”. Para essa autora, “a participação dos pais precisa ser construída dentro da gestão escolar, de forma a criar um ambiente positivo, uma comunicação e cooperação entre a escola e os pais” (LÜCK, 2000, p. 81). Nessa mesma direção, Colares, Pacífico e Estrela (2009, p.104) apontam que a promoção da “participação dos pais significa atestar para eles sua importância”, bem como estimulá-los a “assumir a responsabilidade de buscar caminhos que possibilitem transformar a realidade em que vivem”.

Esse é um dos principais pontos que diferencia a **Concepção 3**. Os diretores que compartilham dessa concepção buscam a participação das pessoas com o objetivo de engajá-las para que se sintam parte de uma comunidade. De maneira diferente da Concepção 1, a participação não é compreendida como uma obrigação, nem serve apenas, como na Concepção 1, para informar o processo decisório. O estímulo à participação tem como foco principal atender às necessidades da comunidade escolar e nela desenvolver um senso de pertencimento. Para isso, os diretores utilizam ferramentas formais e lúdicas para atrair e ouvir a comunidade, tais como aulas de zumba, palestras de empoderamento feminino, oficina de pão, entre outros.

Eu acho que a gestão democrática é uma gestão que escuta os lados de quem quer falar, que escuta todos os setores de uma escola, como eu falei são vários, e que tenta colocar eles pra dentro dessa escola [...] a primeira coisa que eu fiz quando entrei na escola, foi uma pesquisa, uma pesquisa de campo com os professores, uma pesquisa de campo com a comunidade, uma pesquisa de campo com os pais e com os alunos. (D:1)

Essa concepção apresenta, também, outras características que se diferenciam das anteriores. Primeiro, no impulso de atender às necessidades da comunidade, algumas vezes, os diretores geram soluções fora das normas e regras. Por exemplo, a diretora D1 informou que

procurou a Secretaria de Educação para solicitar verba para a construção de um parquinho, mas a verba foi negada, porque, segundo a Secretaria, somente os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) possuem parquinhos e a escola da diretora é uma EMEF - Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Mas, por considerar a demanda importante para a comunidade, a diretora procurou recursos e meios para viabilizar o parquinho:

A primeira coisa que os alunos me pediram foi um parquinho. Eu fui lá, pedi a SEDU. A SEDU disse não, EMEF não pode ter parquinho. Aí eu falei: vou ter que fazer um parquinho. Aí na época aquele parque, o Yahoo estava fechando. Aí eu fui lá e pedi alguns brinquedos, mas não deram. E aí consegui madeira de graça em uma empresa de celulose, consegui que os pais, juntamente com meu marido, fizessem um parquinho lindo de madeira para as crianças. (D:1)

O atendimento das necessidades da comunidade se dá, também, como seu envolvimento. O que se segue ao diagnóstico é o engajamento na construção coletiva daquilo que se deseja para a escola. Um exemplo é dado por um diretor demandado para construir uma horta para a escola.

Isso daí foi interessante, a gente chamou o pessoal da equipe de manutenção da igreja católica que tem perto da escola aqui. Eles vieram nos ajudar a construir uma horta para os alunos. Nesse local acontecia o uso de drogas nos finais de semana. (D:13)

Outra característica interessante é quem os diretores que compartilham dessa concepção consideram como comunidade. Várias escolas enfrentam o problema da violência em seu entorno. Uma das diretoras procurou adolescentes e jovens envolvidos com o tráfico para saber o que eles gostariam que tivesse na escola. Eles responderam que gostariam usar a quadra da escola à noite para jogar futebol. Em vez de tornar o caso assunto de polícia, o problema foi resolvido dialogicamente, que é uma característica dessa concepção de gestão.

Eu abri a escola a noite, porquê? Como tem muito roubo, às vezes eu tenho que negociar um pouco com os meninos lá da rua [...] então, eles vão lá e pegam o objeto do roubo de volta pra mim [...] a polícia não consegue esse material de volta [...] aí eu vou lá e converso com eles. Aí o que eles me pediram: “Poxa tia, abre a escola à noite pra gente jogar bola.” O que que custa? Não custa nada, só custava ter um segurança pra abrir. [...] Aí eu fui e pedi um segurança para a escola. (D:1)

Segundo essa diretora, essas práticas não ortodoxas geram críticas dos pares, que temem que abrir demais para o diálogo pode levar à perda da autoridade do diretor. Para Dourado (2012), a gestão democrática foi criada para superar as práticas autoritárias, mas a falta de maturidade dos sujeitos que fazem parte desse processo de mudança ainda permanece enraizada na história do autoritarismo na gestão escolar.

Um dos objetivos centrais de uma pesquisa fenomenográfica é estabelecer o espaço de resultados mostra a relação hierárquica entre as concepções identificadas (MARTON, 1981). Nesse estudo, a Concepção 1 foi considerada a maneira mais simples de experienciar a gestão escolar democrática. A Concepção 2 é apresentada como uma forma mais complexa de experienciar que a Concepção 1. A Concepção 3 é considerada a forma mais complexa de experienciar e que incorpora as anteriores.

É preciso esclarecer os critérios utilizados para o estabelecimento dessa relação hierárquica entre as concepções. Para isso, é preciso dar um passo atrás e retomar as ideias de democracia e participação. Conforme mostrado no referencial teórico, é preciso lembrar que a democracia é uma construção contínua, que requer participação, e não um estado final a ser alcançado (DRABACH, 2014). Democracia não é um conceito fixo e estabelecido, uma realidade dada a ser alcançada por força de lei, mas uma construção coletiva dependente da participação. Embora democracia e participação soem como sinônimos, é preciso estabelecer uma diferença entre os termos. Segundo Lück (2013, p. 54), “embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático”.

Lück (2013) define formas de participação que foram usadas como critérios nesta pesquisa para definir o espaço de resultados. As formas propostas por essa autora são apresentadas em forma crescente de intensidade. A participação pode se dar como: (a) presença; (b) expressão verbal e discussão de ideias; (c) representação; (d) tomada de decisão; (e) engajamento. Os dados mostraram que, à medida que as concepções de gestão democrática avançavam da mais simples (Concepção 1) para a mais complexa (Concepção 3), as formas de participação também tendiam a avançar daquela de menor para a de maior intensidade. Esse ponto será mais bem explorado nas considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a escassez de estudos empíricos no campo (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018), essa pesquisa teve o objetivo de analisar as diferentes concepções de gestão escolar democrática e suas implicações nas práticas de gestão dos diretores de escolas públicas. Para alcançar tal objetivo, adotou-se a fenomenografia cujo pressuposto central é que um fenômeno pode ser concebido de maneiras diferentes por um determinado grupo de pessoas (MARTON, 1981; BOWDEN, 2000).

Foram identificadas três concepções de gestão democrática: (1) Como cumprimento de papéis; (2) Como insumo para a tomada de decisão; (3) Como atendimento das necessidades da comunidade. A partir do espaço de resultados em que foram apresentadas essas concepções, é possível vislumbrar, em primeiro lugar, as diferentes maneiras que um princípio legal, neste caso a que estabelece que a gestão na educação básica deve ser democrática, pode ser experienciado. Esses achados vão ao encontro daquilo que os pesquisadores que estudam a etapa da implementação das políticas públicas apontam. Bonelli et al. (2019) afirmam que os estudos anteriores à década de 1980 adotavam uma abordagem *top-down*: um grupo político (agentes formuladores) cria as leis e outro (burocratas) as implementa. Os estudos de Lipsky (1980) trouxeram à tona o importante papel desempenhado pelos atores responsáveis pela implementação, chamados por ele de burocratas de nível de rua. Em vez de um processo de cima para baixo, a implementação passou a ser vista como um processo de reconstrução das políticas por seus implementadores. Segundo Bonelli et al. (2019), desde então, aqueles que estão na ponta das políticas públicas têm recebido especial atenção dos estudiosos. Essa é uma forma de ler os dados desta pesquisa que mostra que o princípio legal da gestão democrática assume diferentes formas no cotidiano das escolas.

Outro fator importante deve ser ressaltado quando se compara as concepções de gestão democrática dos diretores com as diferentes formas de participação propostas por Lück (2013). Para essa autora, a participação pode ocorrer como: (1) Presença – é entendida como ser membro de um colegiado, independente da qualidade da participação; (2) Expressão verbal e discussão de ideias – a participação é entendida com a possibilidade de falar e expressar suas ideias; (3) Representação – a participação ocorre por meio de alguém escolhido para falar por uma categoria; (4) Tomada de decisão – participar é poder opinar nos processos decisórios; (5) Engajamento – abarca as quatro anteriores e acrescenta o envolvimento com as ações necessárias à efetivação das decisões tomadas.

A **participação como presença e como representação** parecem estar fortemente associadas à concepção 1. Os diretores que dela compartilham dão extrema importância às obrigações ligadas aos papéis dos membros dos conselhos ou grêmios. Ao fazê-lo, associam a democracia na gestão à oportunidade de participar em grupos representativos, não à qualidade da participação em si. O fato de os indivíduos não exercerem os seus direitos e cumprir suas responsabilidades torna a gestão democrática um ideal utópico, algo irrealizável. Nas palavras de uma diretora que compartilha dessa concepção, a gestão democrática é algo cujo “[...] discurso é muito bonito”. Porém, nenhuma ação é tomada para identificar as causas da baixa

participação e fomentá-la. A oportunidade foi dada. O fato de as pessoas não participarem não é um problema gerencial.

Nesse ponto, as concepções 1 e 2 se diferenciam. Enquanto a primeira associa a **participação como presença e como representação** uma responsabilidade individual dos membros dos grupos representativos, os que compartilham da concepção 2 enxergam nesses papéis uma grande oportunidade para outras formas de participação propostas por Lück (2013). Ao promoverem constantes diálogos com a comunidade escolar, acabam criando espaço para a participação **como expressão verbal e discussão de ideias**. Essa é uma maneira de qualificar a participação como presença e como representação. Estimular as pessoas a expressarem suas ideias significa assumir um papel ativo na gestão. Em vez de esperar que as pessoas assumam os seus papéis, o estímulo ao diálogo pode ajudar pessoas que se sentem desprestigiadas na sociedade a terem alguma voz. Claro que esses diálogos correm o risco de transformar a possibilidade de falar e de se expressar como evidência da gestão democrática, mesmo que tais opiniões não impactem nos processos decisórios da escola (LÜCK, 2013).

Mas há certa virtude em estimular as pessoas a exporem suas opiniões para informar o processo decisório. Nesse sentido, parece que há espaços de **participação como tomada de decisão**, embora, como mostrado nas análises dos dados, as decisões compartilhadas são, em sua maioria, relacionadas às questões operacionais, com a realização de festas e campanhas. Nas decisões mais importantes, como as financeiras, os diretores levam as propostas prontas e as interações acabam servindo apenas para legitimar decisões tomadas previamente.

Os diretores que compartilham da concepção 3 se assemelham aos da concepção 2, no que diz respeito aos tipos de assuntos que são objeto de conversas e deliberações. Porém, as participações como **expressão verbal e discussão de ideias** e **como tomada de decisão** apresentam uma diferença interessante. A motivação por promover os diálogos está associada ao desejo de atender às necessidades da comunidade de forma a tornar a escola um lugar onde as pessoas queiram ficar.

Embora distintas, essas formas de experienciar a gestão democrática possuem um problema comum, que é a dificuldade de promover a **participação como engajamento**. Contudo, é provável que esse seja um fenômeno mais amplo, que é reflexo da sociedade brasileira. No relatório de 2020 do *Democracy Index*, da revista britânica *The Economist*, que mede o grau de democracia de 167 países, o Brasil ocupa a 52ª posição, classificado como uma democracia falha. Entre os cinco critérios analisados, que recebem nota de 0 a 10, a participação política aparece com 6,11 e a cultura política com 5,0 (ARAÚJO, 2020). Embora tenha havido no país, a partir da Constituição Federal de 1988, um incremento da participação da sociedade civil nos processos políticos, ainda há uma boa distância a percorrer para que o país desponte como uma democracia plena.

Torres (2001) chama a atenção para o papel da educação na formação de cidadãos. Para esse autor, os indivíduos não nascem sujeitos participativos, mas é na *polis* que precisam aprender a participar. Uma vida civil ativa é uma construção social dependente da educação para o seu exercício. Assim, os diretores estão diante de um paradoxo: a participação é fundamental à construção da educação democrática, mas esta é indispensável para a aprendizagem da participação. Enquanto os que compartilham da concepção 1 resolvem o paradoxo responsabilizando os indivíduos, os diretores que partilham das concepções 2 e 3 tentam incrementar a participação com atividades lúdicas e outros artifícios. A frustração de todos com a baixa participação parece estar relacionado ao fato de que suas ações pontuais encontram obstáculos que são estruturais. A escola, como uma unidade situada histórica e socialmente, compartilha das mesmas potencialidades e dificuldades da sociedade na qual está inserida.

Mas esse paradoxo não exime o papel das instituições de ensino na promoção de condições que incentivem e estimulem a participação, pois, segundo Souza (2009, p. 128)

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

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

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

Cabe destacar que o caminho percorrido nessa pesquisa não foi isento de obstáculos e contratempos. Realizar uma pesquisa no meio de pandemia trouxe muitos desafios. Os contatos com os sujeitos de pesquisa também se revelaram uma tarefa difícil, pois estes, de igual maneira, enfrentaram situações completamente novas. Houve muitos imprevistos, dificuldades de agendamento e inúmeros reagendamentos das entrevistas. A pandemia também impediu a coleta de dados utilizando a observação, conforme previsto inicialmente. As entrevistas *online* também tiveram seus percalços devido à qualidade da internet e à precariedade de equipamentos em algumas escolas. As entrevistas só aconteceram porque os gestores utilizaram recursos próprios e equipamentos pessoais.

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

Outra limitação desse estudo foi adotar como unidade analítica do fenômeno os diretores das escolas. Outros achados e *insights* podem emergir se forem consideradas as concepções de outros membros da comunidade escolar que também fazem parte da gestão da escola. Como bem ressaltaram Bonelli et al. (2019), os burocratas do nível de rua, que nesta pesquisa são os diretores, coordenadores, pedagogos, professores, técnicos administrativos, porteiros, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e os demais atores (pais e alunos) exercem um papel importante para a construção da realidade organizacional de cada escola.

Um último ponto deve ser ressaltado. Quando essa pesquisa foi planejada, havia a suposição de que as concepções de gestão democrática, por impactarem as práticas dos diretores, tivessem alguma relação com os resultados das escolas medidos pelos IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2019. Porém, as análises não permitiram estabelecer tal relação. Assim, acredita-se que essa forma de gestão, que cria espaços e tempos democráticos, possuem uma relação mais direta com a formação de cidadãos (PARO, 2010). Novas pesquisas podem buscar fatores, ou variáveis, no caso de pesquisas quantitativas, que impactam diretamente os resultados das escolas.

REFERÊNCIAS

- ABERS, R.; KECK, M. Representando a diversidade: estado e sociedade e “relações fecundas” nos conselhos gestores. **Caderno CRH**, v. 21, n. 52, p. 99-112, 2008.
- ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: Fundação ENAP, 1997.
- AMARO, R. A. Concepções de trabalho e desenvolvimento da competência profissional: estudo fenomenográfico com agentes locais de inovação do Sebrae. **Revista Organizações e Sociedade**, v. 27, n. 92, 2020.
- AMARO, R. A.; BRUNSTEIN, J. Análises fenomenográficas: exemplos ilustrativos no campo da administração. In: **Análise de dados qualitativos**: múltiplos usos em administração. São Paulo: Editora Mackenzie e Editora FGV, 2020.
- ARAÚJO, E. S. A formação do diretor escolar: limites e possibilidades. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 87-101, abr. 2018.
- ARAÚJO, L. Brasil registra queda em índice democrático. **Jornal do Comércio**, 26/02/2020. Disponível em: < <https://www.jornaldocomercio.com/conteudo/politica/2020/02/726342-brasil-registra-queda-em-indice-democratico.html> >. Acesso em: 21 de junho de 2021.
- ARRUDA, E. P.; COLARES, M. L. I. S.; Gestão Democrática: Trajetória e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 66, p. 222-246, dez. 2015.
- BACZINSKI, A. V.D. M.; COMAR, S. R. Gestão escolar democrática e a pedagogia histórico-crítica: contradições, limites e possibilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 2, p. 145-165, mai./ago. 2016.
- BONELLI, F.; FERNANDES, A. S. A.; COELHO, D. B.; PALMEIRA, J. S. A atuação dos burocratas de nível de rua na implementação de políticas públicas no Brasil: uma proposta de análise expandida. **Cadernos EBAPÉ**, Rio de Janeiro, v. 17, Edição Especial, p. 800-816, nov. 2019.
- BORGES, A. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 3, p. 78-89, jul./set. 2004.
- BOWDEN, J. The nature of phenomenographic research. In: BOWDEN, J. A.; WALSH, E. **Phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2000.
- BOWDEN, J. Records of interactive processes in reaching version 8 of the “success” categories of description. In: BOWDEN, J. A.; GREEN, P. **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2005.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha de diretor. Brasília/DF: UnB/ CEAD, 2004.
- BRESSER PEREIRA, L. C.; Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, jan./abr. 1996.

- CLEGG, S. Alguns ousam chamá-lo de poder. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C; NORD, W. (Orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**, vol. 2, São Paulo: Atlas, 2001.
- COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Editora CRV: Curitiba, 2009.
- CUNLIFFE, A. L. The philosopher leader: on relationalism, ethics and reflexivity: a critical perspective to teaching leadership. **Management Learning**, v. 40, n. 1, p. 87-101, 2009.
- CUNLIFFE, A. L. Management, managerialism and managers. In: CUNLIFFE, A. L. **Very Short, Fairly Interesting & Cheap Books: a very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management**. London: Sage Publications, 2014.
- DOURADO, L. F. **Gestão da Educação Escolar**. 4. ed. Cuiabá: UFMT- Rede e-Tec Brasil, 2012.
- DRABACH, N. P.; DRABACH, N. P. A resignificação dos mecanismos de gestão escolar democrática e suas implicações para o trabalho docente. **Revista online de Políticas e Gestão Educacional**, n. 8, p. 67-78, 2010.
- DRABACH, N. P.; SOUZA, A. R. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, v.16, n.33, p. 221-248, jul./dez. 2014.
- FELDON, D. F.; TOFEL-GREHL, C. Phenomenography as a foundation for mixed models research. **American Behavioral Scientist**, v. 62, n. 7, p. 887-899, 2018.
- GORLI, M.; NICOLINI, D.; SCARATTI, G. Reflexivity in practice: tools and conditions for developing organizational authorship. **Human Relations**, v. 68, n. 8, p. 1347-1375, 2015.
- HARDY, C.; CLEGG, S. R. Alguns ousam chama-lo de poder. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. (Orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**. V. 2. São Paulo: Atlas, 1999.
- JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A.; SILVA, A. R. L. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, p. 329-356, 2012.
- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: Um campo minado: análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. São Paulo: Herculina Editora, 2018.
- LIPSKY, M. **Street-level bureaucrats**. Nova York: Russel Sage, 1980.
- LÜCK, H. Gestão Escolar e formação de gestores. In: LÜCK, H. (Org.). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- MARTON, F. Phenomenography: describing conceptions of the world around us, **Instructional Science**, v. 10, p. 177-200, 1981.
- MINTZBERG, Henry. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- MORGAN, G. **Imagens da organização: edição executiva**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MOURA, E. O.; BISPO, M. S. Compreendendo a prática da gestão escolar pela perspectiva da sociomaterialidade. **Revista Organizações e Sociedade**, v. 28, n. 96, p. 135-163, 2021.
- NASCIMENTO, L. P.; GUIMARÃES, V. N. Gestão escolar no Brasil: reflexões sob a ótica da reforma do estado e da modernização da gestão pública. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 36, n. 3, p. 1052-1071, jul./set. 2018.

- OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão da literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n.169, p. 876-900, jul./set. 2018.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática de diretores de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. Para além do management: o processo de managing em uma escola pública de ensino fundamental no Brasil. **Cadernos Ebape**, v. 17, n. 3, p. 539-551, jul./set. 2019.
- SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, feb. 2000.
- SANDBERG, J.; PINNINGTON, A. H. Professional competence as ways of being: an existential ontological perspective. **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 7, p. 1138-1170, 2009.
- SANTOS, L. S.; LEAL, F. G.; ALPERSTEDT G. D.; FEUERCHÜTTE S. G. O método fenomenográfico na pesquisa científica em administração no Brasil: análise e discussão sobre seu uso. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 20, n. 50, p. 129-146, abr. 2018.
- SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016.
- SHOTTER, J.; CUNLIFFE, A. L. Managers as practical authors: everyday conversations for action. In: HOLMAN, D.; THORPE, R (Eds.) **Management and language: the manager as a practical author**. London: SAGE, 2003.
- SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.
- SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.
- TORRES, C. A. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. Changing approaches to teaching: a relational perspective. **Studies in Higher Education**, v. 21, n. 3, p. 275-284, 1996.
- WATSON, T. J. Organização e trabalho em transição: da lógica “sistêmico-controladora” à lógica “processual-relacional”. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005.