

Contribuições teóricas e práticas da burocracia em nível de rua para a gestão escolar: um estudo de caso

HELDER PEDREIRA

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (ESPM)

ILAN AVRICHIR

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (ESPM)

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA BUROCRACIA EM NÍVEL DE RUA PARA A GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

INTRODUÇÃO

Este texto sintetiza os principais achados de uma investigação qualitativa ancorada na conjugação da burocracia em nível de rua (Lipsky, 1980) com a metodologia autoetnográfica (Ellis; Adams; Bochner, 2011), visando a compreender, assim, o papel da gestão escolar na implementação situada de políticas públicas educacionais.

A pesquisa foca a experiência de gestão em uma escola pública da Zona Sul de São Paulo, entre abril e dezembro de 2024, período no qual se verificou um aumento expressivo nos indicadores institucionais de desempenho. A hipótese central sustentada é a de que a atuação discricionária e sensível do gestor, na condição de agente de linha de frente do Estado, constitui um fator decisivo para a mediação entre normatividade estatal e contingência local, sobretudo em territórios de vulnerabilidade social.

Nas seções que se seguem, desenvolvemos cada um dos elementos envolvidos na estrutura metodológica proposta: a contextualização empírica e sociopolítica da escola investigada; o diagnóstico institucional sistematizado a partir de fontes empíricas múltiplas; os eixos da intervenção gestora implementada; os efeitos observáveis e os efeitos inferíveis da reorganização estratégica; e as contribuições epistemológicas, tecnológicas e sociais advindas da experiência analisada.

CONTEXTO INVESTIGADO

A escola pública objeto deste estudo se localiza na periferia de São Paulo, na Zona Sul do município, em um bairro caracterizado por altas taxas de vulnerabilidade social, de precariedade de infraestrutura urbana, de número insuficiente de equipamentos públicos e de recorrente estigmatização territorial por parte da mídia e de agentes institucionais.

Inserida, portanto, em um território atravessado por múltiplas formas de exclusão – habitacional, econômica, simbólica e educacional –, a unidade escolar ocupou, historicamente, posições desfavoráveis nos *rankings* municipais, estaduais e nacionais de desempenho. Seus índices de reprovação, de evasão, de indisciplina e de baixa proficiência nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática podem ser considerados alarmantes, no mínimo.

Composta por um corpo discente heterogêneo, a escola acolhe estudantes oriundos de comunidades marcadas por desemprego estrutural, por violência urbana, por famílias

monoparentais e por indivíduos alvos de migrações internas recentes, sem contar a presença significativa de crianças e de adolescentes em situação de acolhimento institucional e/ou em contexto de negligência familiar.

O corpo docente, por sua vez, é composto por professores contratados em regime temporário, muitos com jornada em diferentes unidades escolares, o que dificulta a consolidação de um projeto pedagógico coerente e estável.

A gestão anterior à intervenção relatada neste trabalho se caracterizava por uma adesão estrita ao modelo burocrático clássico, fundado na lógica da reprodução administrativa de normativas centrais. As decisões institucionais eram verticalizadas; a comunicação entre equipe gestora e comunidade escolar se demonstra escassa; e os espaços de deliberação coletiva, como são os casos de conselhos e de reuniões pedagógicas, encontravam-se esvaziados em termos tanto quantitativos quanto qualitativos.

A ausência de canais eficazes de escuta ativa e de mecanismos de corresponsabilização colaborativa produzia uma cultura institucional apática, marcada por rotinas automatizadas, por baixa aderência dos estudantes às propostas escolares e por uma atmosfera generalizada de ceticismo quanto à função social da escola.

Ademais, a escola se submetia a múltiplas pressões externas: por parte da Diretoria Regional de Ensino, exigiam-se resultados mensuráveis nos exames padronizados; por parte da comunidade, clamava-se por segurança, por acolhimento e por pertencimento; por parte dos docentes, reivindicava-se apoio pedagógico efetivo e melhores condições de trabalho.

O espaço escolar, pois, tornava-se um palco visível de tensões entre políticas públicas descontextualizadas e realidades cotidianas delineadas por carências complexas, impondo à equipe gestora desafios que extrapolavam os limites do planejamento administrativo tradicional.

Nesse contexto, insere-se a mudança de direção implementada em abril de 2024, ocasião em que o autor desta pesquisa foi nomeado diretor escolar. A partir desse momento, inaugurou-se uma nova etapa na trajetória institucional da escola, pautada pelo reconhecimento da complexidade do território e pela aposta em uma gestão situada, dialógica e responsiva às múltiplas racionalidades que atravessam o cotidiano escolar.

A mudança não se operou por meio de uma ruptura abrupta com o legado anterior; em vez disso, optou-se por uma reconfiguração progressiva das práticas gestoras, com base em princípios de escuta, de mediação, de responsabilização e de construção coletiva de sentidos.

Como se demonstra nas seções seguintes, o território em que se inscreve a escola foi reanalisado de obstáculo a dado estruturante da prática gestora. As condições de

vulnerabilidade social, longe de inviabilizarem a ação institucional, indicaram a necessidade de estratégias adaptativas, de mobilização de recursos internos e externos e de fortalecimento de vínculos com a comunidade por parte da equipe diretiva.

A compreensão do contexto investigado, portanto, não se reduz à descrição de carências materiais e simbólicas da escola e busca evidenciar os modos pelos quais tais carências se transformam em desafios e, potencialmente, em oportunidades de resignificação das políticas públicas educacionais no plano da micropolítica escolar.

Nas seções seguintes, apresentamos um diagnóstico da situação-problema, os mecanismos de intervenção adotados, os resultados aferidos por meio de múltiplas fontes e as contribuições teóricas, metodológicas e institucionais da experiência relatada.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

O diagnóstico da situação-problema foi construído a partir de um cruzamento entre diferentes fontes de evidência: análise documental, registros administrativos internos, dados quantitativos oriundos de plataformas oficiais (como Super BI) e observação participante sistematizada. A abordagem permitiu identificar os sintomas da crise institucional e suas causas estruturantes, muitas das quais ligadas à desconexão entre as diretrizes das política públicas e as práticas concretas da escola.

Em primeiro lugar, constatou-se a predominância de um modelo de gestão marcado pela rigidez procedimental e pelo apego acrítico à normatividade imposta por instâncias superiores. Essa racionalidade técnico-burocrática resultava em uma compreensão reducionista da função gestora, que se limitava ao cumprimento de prazos, à produção de relatórios e à obediência hierárquica, em detrimento da escuta ativa, da medição pedagógica e da construção de vínculos de confiança com os diversos segmentos da comunidade escolar.

O efeito direto dessa postura era, portanto, uma cultura institucional autorreferente, que reproduzia rotinas sem avaliação crítica de sua eficácia e sem capacidade de responder às especificidades territoriais.

No plano pedagógico, a escola apresentava indícios de fragmentação curricular, de descontinuidade na condução de projetos interdisciplinares e de ausência de uma política sistemática de avaliação formativa. Muitos professores, alocados em jornadas múltiplas e em contratos precários, limitavam-se à execução mecânica de planos de aula pré-formatados, com pouca conexão com a realidade vivida pelos alunos.

A rotatividade docente, por sua vez, agravava a fragilidade do vínculo pedagógico, dificultando o acompanhamento longitudinal da aprendizagem e o estabelecimento de referenciais comuns entre os profissionais da educação.

Além disso, a análise de dados do Super BI revelou lacunas persistentes no desempenho dos estudantes, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, com índices de proficiência inferiores à média da rede estadual e com altos níveis de distorção idade-série.

Os dados de evasão e abandono sugeriam perda significativa de matrículas ao longo do ciclo escolar, fenômeno associado, frequentemente, a fatores como desmotivação, violência urbana, fragilidade no acolhimento institucional e descrédito quanto à função da escola como espaço de mobilidade social.

No âmbito da cultura escolar, identificou-se um quadro de desmobilização generalizada. Conselhos escolares e grêmios estudantis se exibiam inoperantes na prática, embora fossem constituídos na teoria. As reuniões de pais e de mestres, previstas no calendário escolar, contavam com baixa adesão da comunidade, refletindo o distanciamento entre escola e território. Os estudantes, por sua vez, manifestavam sinais de desengajamento, traduzidos em comportamentos disruptivos, em evasões temporárias e em baixa participação em projetos pedagógicos extracurriculares.

A ausência de um projeto político-pedagógico vivenciado e partilhado por toda a comunidade é outro elemento central do diagnóstico. Ainda que existisse um projeto político-pedagógico oficial aprovado e arquivado segundo as normas da Secretaria de Educação de São Paulo, seu conteúdo não era mobilizado como guia efetivo da ação institucional. Os objetivos educacionais se dissociavam das práticas cotidianas, e os indicadores de qualidade eram interpretados como exigências burocráticas, e não como instrumentos de planejamento coletivo.

Por fim, destacam-se aspectos relativos à saúde institucional da escola. A equipe docente apresentava sinais de exaustão emocional, decorrentes do acúmulo de funções, de ausência de reconhecimento e de pressão constante por resultados. O ambiente interno, ainda que não fosse hostil, marcava-se por silêncios estratégicos, por evitação de conflitos e por baixa interlocução entre os pares. Os processos de formação continuada eram esporádicos, pouco contextualizados e, em geral, impostos de maneira vertical pela Diretoria de Ensino, sem conexão com problemas reais enfrentados pela escola.

Esses múltiplos elementos, analisados de forma integrada, permitiram concluir que a crise institucional da escola não era efeito exclusivo de fatores externos (como a pobreza do território); na verdade, resultava de uma conjunção de fragilidades organizacionais, de

desarticulação pedagógica e de ausência de mediação gestora efetiva. A partir dessa compreensão, delinearam-se os princípios orientadores da intervenção que seria conduzida ao longo dos meses subsequentes e que constitui o núcleo analítico da seção seguinte.

INTERVENÇÃO PROPOSTA

A partir da identificação dos fatores que compunham o quadro crítico da instituição escolar, foram elaboradas estratégias de intervenção pautadas por uma concepção ampliada de gestão que ultrapassasse a função administrativa e se estruturasse como prática político-pedagógica situada. A atuação da equipe diretiva e, com mais ênfase, da figura do diretor-pesquisador se ancorou, para isso, no conceito de discricionariedade responsável, tal como foi formulado por Lipsky (1980): espaço legítimo de decisão fundamentada em leituras contextualizadas de normas, em escutas qualificadas de sujeitos e em construções negociadas de prioridades institucionais.

A intervenção se centrou em cinco eixos articuladores, os quais, embora sejam apresentados de forma didática, foram concebidos e executados de maneira interdependente, com retroalimentação contínua entre os diferentes níveis de ação gestora.

1. Reorganização das rotinas pedagógicas e administrativas

A primeira frente de atuação consistiu na reconfiguração das rotinas pedagógicas e administrativas, com os objetivos de romper com o automatismo institucional herdado e de instaurar uma cultura organizacional orientada à reflexão crítica sobre os processos escolares.

Nesse sentido, foram reformulados os encontros de planejamento docente, que passaram a ser realizados quinzenalmente, com base em diagnósticos de aprendizagem dos estudantes e em discussões de práticas de sala de aula. Além disso, os horários de atendimento da coordenação pedagógica aos docentes foram redistribuídos, de modo a permitir um acompanhamento mais próximo dos ciclos escolares e a escuta permanente das demandas dos professores.

A Secretaria da escola foi reorganizada de acordo com fluxos internos mais racionais, e foram estabelecidos protocolos de atendimento que visavam a reduzir o tempo de espera das famílias e a melhorar a transparência dos processos internos.

2. Implantação de canais de escuta ativa e participação comunitária

Considerando a constatação diagnóstica da baixa adesão da comunidade às instâncias colegiadas, foi implementada uma estratégia deliberada de aproximação e de escuta ativa das

famílias. Foram organizadas, assim, rodas de conversa temáticas, com linguagem acessível, em horários alternativos e com oferta de acolhimento infantil durante os encontros, a fim de ampliar a participação dos responsáveis.

Além disso, a direção passou a promover encontros periódicos com lideranças comunitárias e com atores do território (postos de saúde, igrejas, associações de bairro), com os intuítos de ampliar a rede de apoio à escola e de fomentar o reconhecimento recíproco entre instituição escolar e comunidade. Essas ações culminaram na reativação do Conselho Escolar, que passou a se reunir todos os meses, com pautas construídas coletivamente.

3. Redesenho das estratégias de gestão de pessoas

No plano da gestão de pessoas, adotou-se uma abordagem dialógica e motivacional. Foram realizadas entrevistas individuais com todos os professores e com todos os funcionários da escola, com os objetivos de mapear suas percepções, de identificar suas potencialidades e de compreender os obstáculos enfrentados no cotidiano laboral.

Com base nesse mapeamento, promoveu-se a redistribuição de turmas e de atribuições, considerando critérios técnicos, afinidades pedagógicas e vínculos afetivos estabelecidos entre profissionais e estudantes. A avaliação institucional interna foi reformulada para incorporar critérios qualitativos: adotou-se a prática de *feedbacks* formativos sistematicamente, substituindo o caráter punitivo que caracterizava a cultura avaliativa da escola.

As iniciativas de valorização simbólica da equipe – como a celebração de conquistas, a divulgação de boas práticas e a inclusão de docentes em espaços de representação – se transformaram em eixos de reconstrução da confiança e do pertencimento institucional.

4. Formação continuada com base em dados e em situações reais

Reconhecendo a fragilidade do processo formativo anterior, atravessado por ações pontuais e desvinculadas de práticas, instituiu-se um programa de formação continuada baseado na análise conjunta de dados educacionais (Super BI, avaliações internas, índices de participação) e na problematização de situações concretas da escola. A cada bimestre, foram realizados seminários internos com participação de especialistas convidados sempre que isso fosse possível, promovendo o diálogo entre teoria e prática e estimulando a autonomia intelectual dos professores.

Os coordenadores pedagógicos foram instituídos para atuar como líderes formativos em seus segmentos, assumindo papel de mediadores e de articuladores do projeto político-

pedagógico. A incorporação da leitura crítica de indicadores se tornou uma ferramenta para redefinir metas realistas e para orientar as estratégias pedagógicas, de modo a fortalecer a cultura institucional de monitoramento e de autoavaliação.

5. Fortalecimento da identidade institucional e do sentimento de pertencimento

Por fim, empreendeu-se uma série de ações simbólicas e estruturantes voltadas à reconstrução da identidade institucional da escola. Foram resgatados elementos históricos da unidade, revitalizados espaços físicos estratégicos (como a biblioteca e o refeitório) e desenvolvidos projetos coletivos com docentes, com discentes e com famílias na definição de valores, de metas e de compromissos compartilhados.

Campanhas de valorização da escola pública, eventos culturais abertos ao território e adoção de um novo lema institucional (“Uma escola que escuta, transforma e pertence”) contribuíram para modificar a percepção externa da comunidade e para reconfigurar os vínculos identitários dos estudantes com a instituição. Essa dimensão simbólica, muitas vezes negligenciada pela literatura gerencial, revelou-se importante para consolidar os ganhos materiais e pedagógicos alcançados nos demais eixos da intervenção.

As ações descritas foram concebidas como práticas iterativas e experimentais sujeitas a revisões constantes à luz dos resultados observados e das avaliações formativas promovidas.

RESULTADOS OBTIDOS

A análise dos resultados obtidos com a intervenção proposta revelou avanços em diferentes dimensões da vida escolar, com impacto direto sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre a cultura institucional e sobre a percepção pública da escola.

As evidências empíricas foram coletadas por meio de registros administrativos, de indicadores oficiais, de observação participante e de escuta qualificada dos diferentes atores escolares. A triangulação dessas fontes permitiu verificar a eficácia das ações implementadas e identificar os fatores conjunturais que colaboraram ou limitaram os efeitos observados.

No plano pedagógico, observou-se uma elevação consistente dos indicadores de desempenho dos estudantes nos instrumentos de avaliação internos e externos. Os dados do Super BI de 2024, por exemplo, revelaram um aumento nas médias de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, superando as metas projetadas pela Diretoria de Ensino.

Em avaliações diagnósticas internas, constatou-se uma redução da defasagem de aprendizagem entre as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, particularmente nos campos de leitura, de resolução de problemas e de produção escrita. Os professores relataram,

em entrevistas de autoavaliação, aumento da participação discente em sala de aula, maior engajamento com os materiais didáticos e melhora perceptível na autonomia dos estudantes na realização de tarefas.

A reorganização das rotinas pedagógicas e administrativas afetou o clima organizacional positivamente. O tempo médio de atendimento às famílias foi reduzido em 40%, segundo registros da Secretaria, e as solicitações de suporte à coordenação pedagógica passaram a ser respondidas com maior celeridade e com mais previsibilidade.

A percepção de transparência e de acolhimento institucional foi reiterada nas falas das famílias em rodas de conversa e em questionários de satisfação aplicados ao fim do ano letivo.

Os encontros de planejamento passaram a contar com frequência regular e com adesão superior a 90% dos docentes, sendo valorizados como espaços efetivos de troca e formação.

No tocante à participação da comunidade, os dados também apontam avanços significativos. O Conselho Escolar, que se reunia apenas para homologações formais, passou a deliberar sobre aspectos centrais do funcionamento escolar, como a aplicação de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o calendário anual de eventos.

A frequência dos responsáveis às reuniões bimestrais dobrou em relação ao ano anterior, com aumento expressivo da presença de responsáveis homens — fenômeno raro na escola até então. A aproximação com lideranças locais possibilitou um encaminhamento mais ágil de demandas sociais e a realização de parcerias para atividades extracurriculares, como oficinas de capoeira, rodas de leitura e plantões de escuta com profissionais da saúde mental.

Do ponto de vista da equipe escolar, os efeitos da intervenção se manifestaram em dimensões objetivas e subjetivas.

- A rotatividade docente foi reduzida: 85% dos professores solicitaram permanência na unidade para o ano subsequente, índice superior à média da rede.
- A taxa de licenças médicas por transtornos emocionais foi reduzida em 37% em comparação ao ano anterior.
- A pesquisa de clima organizacional aplicada ao fim do segundo semestre de 2024 revelou índices elevados de satisfação com a gestão, de valorização da escuta ativa e de reconhecimento das ações de apoio à prática pedagógica.
- A incorporação de *feedbacks* formativos e a promoção de celebrações institucionais fortaleceram os vínculos entre os profissionais e contribuíram para a ressignificação do papel da escola pública como espaço de dignidade e de esperança.

Entre os estudantes, foi perceptível a reconfiguração dos vínculos com a escola. As taxas de evasão e de abandono escolar, que, no ano anterior, ultrapassavam os 12%, foram reduzidas para 5,4%, com destaque para a reincorporação de alunos evadidos por meio de ações de busca ativa e de mediação comunitária.

O grêmio estudantil foi reativado com eleição direta e com pautas construídas em assembleias abertas; e passou a atuar como interlocutor da gestão em temas como convivência escolar, cardápio da merenda e propostas culturais. A valorização da escuta estudantil fortaleceu o protagonismo juvenil e propiciou a emergência de lideranças entre os discentes, com impactos positivos na convivência e na adesão a projetos coletivos.

É importante destacar, entretanto, que parte dos resultados obtidos esteve condicionada a fatores conjunturais externos à ação gestora direta. O aumento do investimento estadual no Programa de Ensino Integral (PEI) favoreceu a ampliação da carga horária e a alocação de recursos materiais adicionais. A estabilização relativa do cenário sanitário após os anos críticos da pandemia permitiu o retorno integral das atividades presenciais, o que impactou a frequência e a regularidade dos processos pedagógicos positivamente. Além disso, a manutenção da equipe gestora ao longo de todo o ano letivo proporcionou estabilidade política e a continuidade estratégica das ações.

Esses elementos, longe de relativizarem os méritos da intervenção, reafirmam a importância da gestão escolar como instância de tradução ativa de políticas públicas e de mediação dialógica entre normas e realidades. Os efeitos relatados aqui derivam da conjugação de liderança ética com sensibilidade contextual e com compromisso coletivo com a transformação social.

CONTRIBUIÇÃO TECNOLÓGICA-SOCIAL

A intervenção gestora relatada neste trabalho não se esgota nos resultados obtidos em âmbito local, projetando-se, pois, como matriz potencial de inovação em políticas públicas educacionais. Seu caráter tecnológico-social reside na capacidade de integrar instrumentos de gestão com práticas emancipatórias de escuta, de mediação e de participação, compondo um modelo replicável de atuação em escolas vulnerabilizadas por múltiplas camadas de exclusão.

Em termos tecnológicos, o trabalho sistematizou um conjunto de ferramentas operacionais que podem ser adaptadas a diferentes realidades institucionais. Entre essas ferramentas, destacam-se (i) o protocolo de escuta ativa com famílias, com roteiros estruturados para rodas de conversa e com registro de demandas recorrentes; (ii) o modelo de

planejamento pedagógico quinzenal orientado por dados diagnósticos, com fichas de análise e com devolutiva entre coordenação e docentes; (iii) a matriz de redistribuição de turmas com base em critérios de afinidade pedagógica e de vínculo afetivo; (iv) a rubrica de avaliação formativa para *feedbacks* qualitativos entre equipe diretiva e professores; e (v) os indicadores internos de clima institucional, com aplicação semestral e com uso pedagógico dos resultados.

Os dispositivos foram construídos situadamente e foram validados por processos de escuta e de correção contínuos junto aos sujeitos da instituição escolar. Sua potência reside, justamente, na simplicidade metodológica, no baixo custo de implementação e na capacidade de gerar sentido coletivo para os processos escolares. Ao contrário de soluções tecnocráticas padronizadas, as tecnologias descritas emergem da práxis cotidiana e promovem deslocamentos significativos na cultura organizacional.

No plano social, os impactos da intervenção revelam a força performativa da gestão escolar como mediadora de vínculos, como produtora de pertencimento e como promotora de justiça territorial. Ao reconhecer os sujeitos da escola – estudantes, professores, famílias, funcionários – como coprodutores de políticas, o projeto gestor reafirma a centralidade da agência local na transformação institucional. As práticas de escuta, de devolutiva e de coautoria configuram um novo regime de autoridade compartilhada, no qual a legitimidade da direção se assenta na coerência entre discurso e prática, não no poder formal.

A mobilização comunitária gerada em torno do projeto educativo reconfigurou o imaginário social sobre a escola pública do território. Famílias antes alheias passaram a frequentar o espaço escolar; movimentos culturais locais encontraram abrigo nas instalações da unidade; e estudantes silenciados assumiram protagonismo em decisões colegiadas. A rearticulação simbólica – ainda incipiente e sujeita a retrocessos – aponta para uma pedagogia da presença que transcende o ensino curricular e que afirma a escola como lugar de resistência e de invenção.

Por fim, a própria sistematização reflexiva do processo, sob a forma de pesquisa autoetnográfica, constitui uma contribuição epistemológica ao campo da gestão educacional. Ao adotar o olhar de dentro, a narrativa construída aqui rompe com a dicotomia entre pesquisador e objeto, entre teoria e prática; e propõe uma escrita comprometida com a transformação institucional. O gestor que escreve sobre si e sobre os outros a partir da experiência vivida reinscreve a ação educativa no campo da práxis crítica, recuperando a dimensão política da administração escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada ao longo deste estudo corrobora a hipótese de que a gestão escolar, quando é exercida com intencionalidade política, com responsabilidade ética e com abertura dialógica, pode operar como vetor estratégico de transformação institucional. Mais do que representar um mero executor de normas, o gestor escolar aparece aqui como agente de mediação entre mundos: entre a política pública e a realidade local, entre o prescrito e o possível, entre a estrutura e a ação.

A investigação demonstrou que a reconfiguração das práticas gestoras, pautadas por escuta ativa, por liderança partilhada, por formação situada e por valorização simbólica, gera efeitos positivos mensuráveis no desempenho acadêmico, na cultura institucional e na participação comunitária. A conjunção entre mecanismos administrativos eficazes e práticas democráticas de condução da escola se mostrou capaz de enfrentar os impasses históricos da educação pública em contextos periféricos.

Contudo, cumpre reconhecer os limites e os desafios remanescentes. A sustentação das mudanças requer estabilidade política, formação continuada da equipe escolar (equipe diretiva, professores e demais funcionários), apoio das instâncias intermediárias do sistema e, sobretudo, o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a equidade e com a justiça educacional. Sem tais condições, há o risco de que os avanços obtidos se revertam em retóricas esvaziadas e/ou dependam da figura do gestor carismático, exclusivamente.

Nesse sentido, a contribuição mais duradoura desta experiência reside, talvez, menos nos resultados obtidos e mais na demonstração de que outra gestão é possível: uma gestão que ouve, que reconhece e que compartilha; uma gestão que, inserida na contradição, recusa o cinismo; uma gestão que, mesmo no limite de suas forças, afirma a potência da escola pública como espaço de dignidade, de pertencimento e de reinvenção cotidiana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/programa-dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 12 jul. 2025.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2011.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **A lógica da gestão educacional: regulação, autonomia e desempenho**. In: OLIVEIRA, Dalila A. de; DUARTE, Adriana (org.). *Política educacional no Brasil: embates contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 45-68.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. **Democracia e gestão da educação: desafios contemporâneos.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 93–121, jul. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria crítica social na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; COSTA, Érika de Cássia. **Autoetnografia e a escrita de si: epistemologias emergentes na pesquisa educacional.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230019, 2018.